

ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI

**COMO OS PROFESSORES E JOVENS ESTUDANTES DO BRASIL E DE  
PORTUGAL SE RELACIONAM COM A IDÉIA DE ÁFRICA**

CURITIBA

2008

ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI

**COMO OS PROFESSORES E JOVENS ESTUDANTES DO BRASIL E DE  
PORTUGAL SE RELACIONAM COM A IDÉIA DE ÁFRICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2008

*A África é do outro lado da rua e nos falta coragem para atravessá-la.*

Henrique Cunha Jr.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Izalúí. Graças a ela, sempre determinada a fornecer a mim e a minha irmã uma educação fundamentada no bem e na valorização da cultura e da educação, foi que me transformei naquilo que sou e pude chegar até aqui.

Dedico também ao Jorge, companheiro, amigo e marido paciente. Sempre ao meu lado, soube esperar, ouvir as muitas leituras que fiz dos meus textos e me incentivar sempre.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, a Dolinha, que tem me acompanhado deste os tempos de graduação e que foi uma das principais responsáveis pela descoberta do quanto meus caminhos devem se encontrar com a Educação e, sobretudo, com o ensino de História.

À minha banca de qualificação, Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Tânia Baibich-Faria e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Leilah Santiago Bufren, tão doces e firmes ao mesmo tempo, me fazendo perceber os caminhos que ainda precisavam ser trilhados para chegar até o fim deste trabalho.

À professora Dr. <sup>a</sup> Tânia Braga, acreditando e incentivando desde o primeiro dia de incertezas e expectativas.

Aos colegas do PPGE e do grupo de estudos em Educação Histórica, sempre dispostos a ouvir e ver meus momentos de aflição: Rosi, Ana Cláudia, Geysso, Heleno, Marcelo, Carmen, Henrique, Alamir, João, Cláudia, Berenice.

A Lilian, minha colega e amiga nos momentos de dúvidas e incertezas, por todo o apoio e conselhos que me deu durante esse período de construção de conhecimento e amadurecimento.

Aos professores, colegas e amigos, sempre dispostos a me incentivar e acreditar em mim: Clarice, Cláudio Hess, Rita, Rosiane, Maridelma, Vanessa, Marlon, Silvia.

## SUMÁRIO

TABELAS .....	06
RESUMO .....	08
ABSTRACT.....	09
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ÁFRICA, UM CONCEITO SUBSTANTIVO E O SIGNIFICADO PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>18</b>
1.1 LENDO O PASSADO E COMPREENDENDO O PRESENTE: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	19
1.2 LENDO O MUNDO HISTORICAMENTE: PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	23
1.3 OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E UM NOVO DESAFIO .....	25
1.4 A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	28
1.5 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS .....	30
<b>CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DA ÁFRICA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONHECIMENTO ESCOLAR.....</b>	<b>33</b>
2.1 HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: ÁFRICA E BRASIL .....	34
2.2 UMA VISÃO ALTERNATIVA: OS ESTUDOS CULTURAIS .....	42
2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA .....	45
2.4 A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES .....	48
2.5 O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA .....	51
2.6 A ÁFRICA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR.....	57
2.7 A HISTORIOGRAFIA ATUAL E AS FORMAS DE EXPLICAR A HISTÓRIA .....	60

<b>CAPÍTULO 3 – AS IDÉIAS HISTÓRICAS DOS PROFESSORES .....</b>	<b>66</b>
3.1 AS IDÉIAS DOS PROFESSORES .....	67
3.2 OS PROFESSORES COMO SUJEITOS DO UNIVERSO ESCOLAR .....	68
3.3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	72
3.4. AS IDÉIAS DOS PROFESSORES .....	75
<b>CAPÍTULOS 4 – JOVENS BRASILEIROS E PORTUGUESES E SUAS RELAÇÕES COM O CONCEITO SUBSTANTIVO ÁFRICA.....</b>	<b>93</b>
4.1 IDÉIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	94
4.2 INVESTIGAÇÕES COM JOVENS ALUNOS BRASILEIROS .....	95
4.3 INVESTIGAÇÕES COM JOVENS ALUNOS PORTUGUESES.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>

## TABELAS

TABELA 1– PROFESSORES BRASILEIROS.....	74
TABELA 2– PROFESSORES PORTUGUESES .....	74
TABELA 3 (BRASIL) - O QUE ACHA DESSA MEDIDA .....	76
TABELA 3 (PORTUGAL) O QUE ACHA DESSA MEDIDA.....	77
TABELA 4 (BRASIL) - ISSO SE APLICARIA EM PORTUGAL .....	78
TABELA 4 (PORTUGAL) - ISSO SE APLICARIA EM PORTUGAL.....	78
TABELA 5 (BRASIL) - QUE ARGUMENTOS VOCÊ USARIA COM SEUS ALUNOS PARA TRABALHAR TAL ASSUNTO.....	80
TABELA 5 (PORTUGAL) - QUE ARGUMENTOS VOCÊ USARIA COM SEUS ALUNOS PARA TRABALHAR TAL ASSUNTO.....	81
TABELA 6 (BRASIL) - É IMPORTANTE QUE ESSE TEMA “ÁFRICA” ENTRE NO CURRÍCULO ESCOLAR? EM QUE SÉRIE?.....	81
TABELA 6 (PORTUGAL) - É IMPORTANTE QUE ESSE TEMA “ÁFRICA” ENTRE NO CURRÍCULO ESCOLAR? EM QUE SÉRIE?.....	82
TABELA 7 (BRASIL) - IMAGEM DE ÁFRICA O TEXTO TRAZ .....	83
TABELA 7 (PORTUGAL) - IMAGEM DE ÁFRICA QUE O TEXTO TRAZ.....	84
TABELA 8 (BRASIL) – JUSTIFICATIVA .....	86
TABELA 8 (PORTUGAL) – JUSTIFICATIVA.....	87
TABELA 9 (BRASIL) - O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTRIBUI PARA APROXIMAR OS LAÇOS ENTRE BRASIL, PORTUGAL E ÁFRICA ..	88
TABELA 9 (PORTUGAL) - O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTRIBUI PARA APROXIMAR OS LAÇOS ENTRE BRASIL, PORTUGAL E ÁFRICA .....	89
TABELA 10 (BRASIL) – TEXTO SOBRE A ÁFRICA .....	90
TABELA 10 (PORTUGAL) – TEXTO SOBRE A ÁFRICA.....	91

### ALUNOS BRASILEIROS

TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA.....	96
TABELA 2 - ACHA QUE ISSO DARIA CERTO EM PORTUGAL.....	97
TABELA 3 - TALVEZ SIM.....	99
TABELA 4 - SERIA DIFÍCIL.....	100
TABELA 5 - SERIA INTERESSANTE ESTUDAR A ÁFRICA POR QUE.....	102
TABELA 6 - IMPORTÂNCIA PARA AS AFIRMAÇÕES.....	103

### ALUNOS PORTUGUESES

TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA.....	104
TABELA 2 - ACHA QUE ISSO DARIA CERTO EM PORTUGAL.....	105
TABELA 3 – TALVEZ SIM.....	106
TABELA 4 - COM CERTEZA.....	109



## ANEXOS

<b>ANEXOS</b> .....	112
<b>QUESTIONÁRIO – PROFESSORES</b> .....	113
<b>RESPOSTAS DOS PROFESSORES BRASILEIROS</b> .....	116
<b>RESPOSTAS DOS PROFESSORES PORTUGUESES</b> .....	122
<b>QUESTIONÁRIO – ALUNOS</b> .....	130
<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS BRASILEIROS</b> .....	132
<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS PORTUGUESES</b> .....	139
<b>LEI N° 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003</b> .....	147
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA</b> .....	148

## RESUMO

Com uma reivindicação histórica, sobretudo do Movimento Negro brasileiro, a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, esta pesquisa procura demonstrar que a existência de uma legislação não garante a aplicação e a efetivação de uma consciência acerca da relevância desse conhecimento entendido como um conteúdo curricular. Destacando o papel dos professores de História nesse processo de reconhecimento da História da África e da cultura afro-brasileira enquanto conteúdo curricular a ser ensinado/aprendido, esta pesquisa teve como ponto de partida entender quais idéias os professores de História apresentam sobre o conceito de África. Para tanto, as pesquisas em Educação Histórica foram fundamentais, em especial na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das idéias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História. Considerando os fortes laços históricos que unem Brasil e Portugal com a África busquei, nesta pesquisa, identificar como os professores de História dos dois países identificam esse conceito e, como mediadores do conhecimento histórico, como influenciam na consciência histórica dos jovens estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, também do Brasil e de Portugal. Sendo assim, passou a ser relevante também investigar as idéias apontadas pelos alunos desses países, uma vez que a pesquisa apontou a forma com que as idéias apresentadas pelos professores são fundamentais no desenvolvimento de uma consciência histórica dos jovens estudantes. Teoricamente me amparei na Historiografia tradicional sobre a África, sobretudo de Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala*, que ainda predomina na construção desse conhecimento no universo escolar e, portanto, também sobre a consciência histórica dos sujeitos envolvidos. Em contrapartida, como uma visão alternativa com relação à África, a referência foram os Estudos Culturais a partir dos sociólogos Stuart Hall e Paul Gilroy, os quais discutem a perspectiva da diáspora africana e a formação de uma nova identidade nacional a partir dessa cultura.

Busquei, então, através de um questionário aplicado em professores de História e alunos

brasileiros e portugueses, identificar as idéias, ou Conceitos Substantivos, que esses sujeitos apontam com relação à África, procurando sempre entender como o conhecimento da historiografia pode interferir no desenvolvimento dessas idéias.

**Palavras-chave:** África - Educação Histórica - Conceitos Substantivos

## ABSTRACT

With a historical claim, especially Black Movement of Brazil, the Law 10639 of January 09<sup>th</sup>, 2003 made it mandatory the teaching of the history of Africa and the African-Brazilian culture. However, this research aims to show that the existence of a law does not guarantee the implementation and execution of the awareness about the importance of this knowledge seen as a curriculum content. Highlighting the role of teachers of history in the process of recognition of the history of Africa and the African-Brazilian culture as curriculum content to be taught / learned, this research had as a beginning point to understand what ideas do History teachers have related to the Africa concept. To do so, the researches were fundamental in History Education, in particular the line of research related to the historical situated cognition, which takes into account the understanding of the ideas of school subjects in the context of history teaching.

Considering the strong historical ties that unite Brazil and Portugal with Africa I tried, in this research, to identify how the history teachers of the two countries identify that concept and, as mediators of historical knowledge, how they influence the historical awareness of young students of the final grades of Elementary school, also in Brazil and Portugal. Thus it became relevant also to investigate the ideas raised by the students of these countries, since the research pointed that the way in which these ideas are presented by the teachers, is essential in the development of a historical awareness of the young students. Theoretically I based my research on traditional Historiography about Africa, mainly of Gilberto Freyre with *Casa Grande and Senzala*, which still predominates in the construction of this knowledge in the school universe and thus also on the historical awareness of the subjects involved. On the other hand, as an alternative vision regarding Africa, the references were the Cultural Studies of the sociologists Stuart Hall and Paul Gilroy, which discussed the prospect of the African Diaspora and the formation of a new national identity in that culture. I have also tried, through a questionnaire answered by history teachers, and Brazilian and Portuguese students of history, to identify the ideas, or the Substantive Concepts, that these subjects relate to Africa, always trying to understand how the knowledge of historiography can interfere in the development of these ideas.

**Keywords:** África - Historic Education - Substantive Concepts

## INTRODUÇÃO

Gabriel Garcia Marquez<sup>1</sup>, no livro *Crônica de uma morte anunciada*, narra uma história que se desenrola numa localidade distante da Colômbia, onde Santiago Nasar, um jovem rico, solteiro e filho único, vê-se como vítima de um ajuste de contas desencadeado por uma declaração da irmã dos homicidas, feita após a sua atormentada noite de núpcias. Questões de honra e de virtude, como se pode adivinhar.

Conforme sugere o título, é um relato dos momentos que antecederam a morte do jovem Santiago, entremeado pontualmente com recuos e avanços no tempo a acontecimentos que o autor considerou importantes. A morte é, logo no início, anunciada, retirando-se qualquer suspense sobre o desconhecimento do final.

Em entrevista, o autor assumiu o receio de que o leitor desprezasse a leitura do livro todo, uma vez que sabia o desfecho do personagem principal. Foi assim que desenvolveu uma narrativa na qual o leitor seria desafiado a descobrir, então, o motivo da morte do personagem. Não restaria alternativa a não ser a leitura da obra por inteiro.

Da mesma forma, Collingwood compara o historiador a um detetive. Segundo ele, provar a autoria de um crime encerra em si mesmo todo o universo de significados que o detetive busca. Para ele, o trabalho do historiador é semelhante a este. Mas enquanto o detetive tem de descobrir um autor, já é de supor que o historiador conhece a autoria e deve buscar as motivações.

---

<sup>1</sup> Gabriel Garcia Marquez, escritor colombiano, tem suas obras caracterizadas no estilo do “realismo fantástico”. Foi ganhador do Nobel de Literatura, em 1982, com o livro “Cem Anos de Solidão”.

Assim parece acontecer com a História e com a formação de historiadores e futuros professores. O desfecho de toda formação parece estar destinado apenas a dois caminhos: a alguns cabe a função de serem historiadores, produtores do conhecimento histórico; a outros, os professores<sup>2</sup>, cabe a função de “ensinar” um conhecimento elaborado pelos historiadores.

Mas essa “morte anunciada” acontece bem antes, ainda na vida acadêmica. Em nossa formação nos cursos de História, acabamos nos tornando produto caracterizado por uma educação eurocêntrica, vinculada a uma divisão tradicional da História dita Universal. Seguindo a direção da maioria, ou seja, o inevitável desfecho que leva à realidade escolar, o professor acaba reproduzindo consciente ou inconscientemente uma razão única e verdadeira que moldou sua cognição histórica e que, provavelmente, moldará o resultado das relações entre professores e alunos pelas aulas de História afora.

Desse modo, as aulas de História também parecem ter uma “morte anunciada”, sobretudo para os professores. Todos sabem os conteúdos que devem ensinar e aquilo que os alunos devem aprender. Não há nada de novo, apesar de turmas novas e jovens estudantes diferentes a cada ano. A História não muda. Apesar de muitas sugestões para incrementar as aulas de História, sua finalidade parece perder-se ainda num mar de dúvidas ou mesmo de acomodações. A única coisa que se tem certeza é a de que os professores precisam ensinar e os jovens estudantes precisam aprender História.

---

<sup>2</sup> Não pretendo tomar partido das discussões sobre gênero, no caso, professor e professora. Portanto, as referências serão feitas aos “professores” de modo geral.

Para somar mais dúvidas e angústias aos professores, em 2003 o Governo Federal elaborou a lei 10.639<sup>3</sup>, tornando obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas.

Com a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a sensação foi de que mais uma “morte” estava sendo anunciada, afinal a formação acadêmica de História não tem qualificado os futuros historiadores para esse desafio, uma vez que a grande maioria dos cursos de História do país nem sequer oferecem uma disciplina específica sobre a História da África. O que pensar, então, do caso dos professores de História de escolas públicas ou privadas, que se sentem distantes da produção acadêmica e da pesquisa histórica?

A legislação é clara ao dispensar aos professores um papel fundamental como mediadores nesse processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira e de valorização da identidade dos afro-brasileiros. Pensando assim, parecia que mais uma “morte” poderia estar sendo anunciada, porque mesmo que os professores conheçam parte dessa História, seria relevante dispensar momentos de seu planejamento tão precioso para inserir esse assunto nas suas aulas?

Não quero com isto propor que a legislação já tenha surgido como uma promessa de fracasso, mas que ela dispensa uma análise mais a fundo, principalmente com relação ao papel dos professores de História.

Com um projeto pautado nessas dúvidas, a entrada no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná promoveu um acréscimo com as investigações em

---

<sup>3</sup> Alterava a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Educação Histórica. Já não havia uma “morte anunciada”, pois a realização de um trabalho pautado na investigação das idéias que os professores de História, bem como jovens alunos, brasileiros e portugueses, têm com relação à África não se encerra, ao contrário, tende a proporcionar cada vez mais informações sobre a temática em questão.

Portanto, minha investigação será norteada por uma questão:

Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África, considerando-a como um conteúdo a ser aprendido/ensinado?

A esta pergunta principal, somam-se outras:

1 – Que elementos intervenientes aparecem na idéia de África apresentada por professores e alunos brasileiros e portugueses?

2 – Que significados de África aparecem nas respostas de professores e alunos brasileiros e portugueses?

Enquanto pesquisa qualitativa, esta dissertação se articulou em torno de quatro pólos, ou instâncias metodológicas, cuja interação proporcionou o aspecto dinâmico da investigação. Como início do trabalho se desenvolveu o *pólo epistemológico*, aquele que pode ser entendido como o “motor” da pesquisa. Nesse momento aconteceu a construção do objeto da pesquisa, a delimitação do problema e a construção do objeto científico a ser investigado.

Sendo assim, no primeiro capítulo desta dissertação acontece uma revisão de literatura sobre a Educação Histórica, seus primeiros ensaios, investigações e resultados atuais a partir da pesquisa e elaboração de trabalhos de pós-graduação em Portugal e no Brasil, no sentido de investigar as *idéias substantivas*. Entende-se como conceito substantivo o “conhecimento de conteúdos concretos sobre o passado” que se “referem

a conceitos ontológicos da realidade humana e social” (BARCA, 2000). Neste caso em especial, suas idéias sobre os conteúdos referentes à História da África.

Seguindo a linha de construção da pesquisa qualitativa, os *pólos teórico e morfológico* correspondem à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem. Há uma formulação sistemática dos objetos científicos, como a interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas. Especificamente, o pólo morfológico se refere à configuração do objeto científico assim como do conjunto do processo que permitiu sua construção.

A partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana surgiu a primeira dúvida que passou a nortear este trabalho, ou seja, a preocupação com o papel dos professores de História na relação existente entre a legislação e a prática em sala de aula. A análise desse documental foi fundamental como ponto de partida para a construção do problema e todo o processo de construção da investigação que se seguiu.

Sendo assim, no segundo capítulo se analisa a historiografia brasileira produzida por Gilberto Freyre, Nina Rodrigues e Oliveira Viana, e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com a intenção de identificar como essa historiografia interfere na construção do documento e das idéias substantivas que os professores e jovens estudantes têm sobre a África. Os Estudos Culturais auxiliam na investigação sobre a existência de outra plausibilidade, a da perspectiva culturalista, a partir das idéias de Stuart Hall e Paul Gilroy.



Por fim, o *pólo técnico* estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo real dos acontecimentos. É o momento em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face à problemática da investigação.

Quanto aos sujeitos investigados, professores e jovens estudantes brasileiros e portugueses, foi procurada uma amostra intencional, a partir da qual a investigação buscou levantar os elementos de argumentação com relação às idéias que dão sentido ou significado ao tema pesquisado. O percurso metodológico em busca de respostas no mundo real aconteceu a partir de um primeiro inquérito escrito com perguntas abertas e fechadas destinado, inicialmente, aos professores de História brasileiros e portugueses.

Coletadas no final de 2007, as respostas serviram como referencial para identificar as informações e convertê-las em dados para continuar o processo da investigação. Tendo em vista esse referencial foram organizados o terceiro e o quarto capítulos desta dissertação, baseados na análise das Diretrizes Curriculares e nos inquéritos aplicados a professores de História e jovens alunos brasileiros e portugueses.

No terceiro capítulo pretendo apresentar o papel dos professores no ensino da História enquanto sujeitos ativos no universo escolar e as idéias que apresentam, no Brasil e em Portugal, acerca da África. A escolha desses dois países não pretende, de maneira alguma, ser feita com o objetivo comparativo, mas como possibilidade de observar condições diferentes em que ocorrem relações com o conhecimento histórico no intuito de verificar os pontos de partida, os caminhos percorridos e onde se dá a chegada.

A inclusão de Portugal como local de investigação aconteceu pelos laços históricos que unem aquele país, assim como o Brasil, à África. Outro motivo tem sido

a ligação acadêmica que se mantém, sobretudo com a Universidade do Norte de Portugal, e as investigações que vêm sendo realizadas por alunos e professores da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná no que se refere às pesquisas em Educação Histórica.

Da leitura e análise das respostas dos professores, então, surgiu a idéia de ir mais além e investigar a relação das idéias desses professores com a construção das idéias dos alunos, sobretudo das séries finais do Ensino Fundamental de Brasil e Portugal. Assim, partindo das idéias apresentadas nas respostas dos professores brasileiros e portugueses, foram formuladas questões que deram origem a um instrumento de investigação, novamente um questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado a jovens alunos brasileiros e portugueses.

No quarto e último capítulo, a partir da construção do conceito “aluno”, pretendo discorrer sobre esses sujeitos participantes do universo escolar e como suas experiências se apresentam no que se refere ao conceito “África”. Por meio de um questionário respondido por jovens alunos de Brasil e Portugal<sup>4</sup> do Ensino Fundamental, pretende-se entender como sua cognição sobre a África se apresenta.

Até este momento a expectativa tem causado grande suspense e o resultado do trabalho promete, ao contrário do livro de Gabriel Garcia Marquez, grande desconhecimento sobre o final, até mesmo porque os dados obtidos até o momento passaram por uma análise prévia. O trabalho de investigação e análise das idéias dos professores e alunos brasileiros e portugueses ainda se encontra em processo de

---

<sup>4</sup> 8ª série do Ensino Fundamental, no caso brasileiro e 9ª ano, em Portugal.

construção e não chegou a uma conclusão final. Se é que, neste caso, existe mesmo um único final.

## **CAPÍTULO 1 – ÁFRICA, UM CONCEITO SUBSTANTIVO E O SIGNIFICADO PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

*O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente.*

- Mário Quintana -

Aqui, pretendo discorrer sobre uma área de investigação, denominada Educação Histórica, que passou a ser recorrente nos últimos anos e tem servido de guia para as pesquisas dos alunos e professores da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, especialmente na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Para tanto, o caminho percorrido aconteceu a partir da leitura de produções acerca dessa perspectiva sobre o ensino de História. Além de artigos escritos em Portugal e na Inglaterra, as produções acadêmicas têm sido muito férteis não apenas naqueles países como têm rendido uma série de investigações em Portugal e também aqui no Brasil.

Os fundamentos teóricos dessa investigação têm se baseado nos trabalhos do alemão Jörn RÜSEN, que entende a História enquanto uma ciência que tem uma função didática. Segundo ele, ao entrar em contato com a história, esta deve dar ao sujeito um significado para a experiência no tempo que está estudando, competência de interpretação, uma vez que o conhecimento histórico não é cumulativo e capacidade de ampliar a orientação no tempo. Essa capacidade de orientação no tempo, ou seja, a relação que o sujeito mantém com o passado e que serve para situá-lo no presente,

fundamental para a compreensão histórica, Rüsen define como sendo a “consciência histórica”, categoria bastante utilizada nas investigações em Educação Histórica.

## 1.1 LENDO O PASSADO E COMPREENDENDO O PRESENTE: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Das idéias de Rüsen (2001) e da racionalidade histórica, parte a teoria desenvolvida pelo inglês Peter Lee (2005) com a formulação de categorias como “Conceitos substantivos”, relacionados aos conteúdos da História (Renascimento, Escravidão, Reforma, por exemplo) <sup>5</sup> e “Conceitos de Segunda Ordem”, aqueles que se remetem à epistemologia da História.

Na década de 1970, pesquisadores do ensino de História no Reino Unido sentiram necessidade de rever as ações metodológicas e as concepções do ensino da disciplina. Até aquele momento, entendia-se o ensino a partir das concepções piagetianas, o que colocava a disciplina numa situação incômoda, uma vez que estas afirmam que o ensino da História se realiza a partir de uma temporalidade muito distante das crianças em idade escolar. O resultado era que, para muitos educadores, a maioria dessas crianças não estava preparada para trabalhar com concepções abstratas de tempo e noções históricas.

A partir de então, novas propostas passaram a ser analisadas e, desse modo, por volta dos anos de 1970 e 1980 uma nova concepção, a *New History* (CHAVES, 2006),

---

<sup>5</sup> O foco da Educação Histórica não é a historiografia, mas como ler e interpretar a experiência historicamente.

apareceu como alternativa do ensino de História no Reino Unido. De acordo com essa perspectiva, o aluno passou a ser percebido como agente de sua própria formação, com idéias prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações.

O Projeto “*Chata*” (*Concepts of History and Teaching Approaches*) de 1995, na Grã Bretanha, foi guiado por Peter Lee e Rosalyn Ashby. *Chata* é a abreviatura para *Conceitos de História e Abordagens de Ensino*. O objetivo do projeto *Chata* é traçar mudanças em idéias dos estudantes sobre a história entre as idades de sete e quatorze anos. O projeto focalizou-se nos conhecimentos processuais de segunda ordem como a *evidência* ou a *causa*. (CHAVES, 2006)

Nesse processo de cognição é a partir do presente de cada um que o conhecimento sobre o passado acontece. “Para saber ‘ler’ a informação, debater e selecionar mensagens, fundamentalmente é preciso saber interpretar fontes, analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente”. (BARCA, 2007, p. 6).

De acordo com Barca, não interessa apenas saber História, mas o uso que se faz dela. Existem diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, sendo que o passado deve ser descrito e explicado em coerência com a evidência existente. A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da “consciência história”, idéia que dialoga com o conceito desenvolvido por Rüsen (2001), e que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como dos professores.

É o que Lee identifica como sendo a *Literacia Histórica*, ou seja, a capacidade de “ler o mundo historicamente”. (LEE, 2006).

Entre os trabalhos sobre “consciência histórica” dos jovens, destacam-se os que assentam a pesquisa na preocupação explícita de ancorar o conhecimento de uma história substantiva em idéias de segunda ordem que permitam ‘usar’ esse conhecimento para uma análise crítica do mundo, como é o caso de Peter Lee, na Inglaterra, Keith Barton nos Estados Unidos e Peter Seixas no Canadá. Nas questões identificadas com a relação entre consciência histórica e identidade nacional, salienta-se o trabalho de Peter Lee, apoiado por Rosalyn Ashby e Foster, com o enfoque na exploração das narrativas que os jovens constroem sobre a história humana, global, e não apenas sobre a história do seu país. (CHAVES, 2006).

Várias investigações têm surgido sobre a consciência histórica dos jovens e diferentes autores procuram explorar os sentidos das mensagens que os jovens apresentam, sobretudo acerca dos seus países: Seixas e Clark, Letourneau e Moisan, no Canadá; Wertsch, na Rússia; Barton e McCully na Irlanda do Norte; Waldron e Pike na República da Irlanda.

Rosalyn Ashby (CHAVES, 2006) assenta suas pesquisas no conceito de evidência, identificação e discussão sobre algumas das preocupações e idéias alternativas que os alunos podem trabalhar, concentrando nos documentos históricos a maior parte da influência nessa confirmação de evidência.

Essa linha de investigação foi pautada nas questões que buscam entender os sentidos que crianças, jovens e professores dão a determinados conteúdos de História, tais como Renascimento, Reforma, escravidão, chamados de “conceitos substantivos” e os “conceitos de segunda ordem”, como narrativa, explicação, significância, entre

outros. A importância dos conceitos substantivos aparece enquanto ponto de partida para a investigação prévia da cognição de cada indivíduo.

Isabel Barca, em Portugal desenvolve, a partir dos conceitos substantivos, experiências com a realização daquilo que denominou de *aula-oficina*, na qual o professor realiza a investigação dos conhecimentos prévios de cada aluno como forma de iniciar o trabalho contextualizado da História. “O professor de História tem que desenvolver uma atividade questionadora para conhecer o aparato intelectual dos alunos de modo a desafiá-lo e acompanhá-lo na construção da sua aprendizagem”. (BARCA, 2006). Seu trabalho de investigação se assenta sobre a utilização de diferentes fontes e narrativas históricas com o objetivo de promover nos alunos a competência de compreender que a História é construída com diversas perspectivas.

Naquele país, Barca está à frente de um grupo de pesquisadores na Universidade do Minho realizando investigações com os alunos do curso de pós-graduação em Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino da História.

Atualmente, os conceitos estruturais ou de Segunda Ordem ocupam um lugar de destaque nas preocupações dos investigadores em cognição histórica em vários países europeus e no continente americano. Assim, no caso específico da significância histórica, no Reino Unido destaca-se Michael Hunt, na Espanha Lis Cercadillo, nos Estados Unidos Keith Barton, Linda Levstik, Elizabeth Yeager, Jennifer Greer, Mimi Coughlin e Stuart Foster, e no Canadá Peter Seixas. O objetivo principal desses investigadores tem sido melhorar o ensino e a aprendizagem da História através da exploração das idéias de alunos e de professores sobre o conceito de significância histórica. (CHAVES, 2006).



Com a *Grounded Theory* (BARCA, 2001), metodologia adotada pela Educação Histórica, acredita-se que a teoria é construída e desenvolvida de maneira provisória, sendo confirmada apenas a partir do processo de recolhimento sistemático de dados e sua constante análise.

## 1.2 LENDO O MUNDO HISTORICAMENTE: PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Desde 2003, parte do grupo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, especificamente na linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, vem realizando pesquisas e promovendo a elaboração de trabalhos dentro da perspectiva da Educação Histórica, em colaboração com a Universidade do Minho/Braga/Portugal.

Inicialmente, tais trabalhos estiveram concentrados no apoio a professores do Município de Araucária, os quais passaram a promover uma realidade em sala de aula pautada nos seus estudos sobre as idéias defendidas pela Educação Histórica. Foi desse grupo que surgiram muitos investigadores, assim como as temáticas de várias pesquisas desenvolvidas pelos alunos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná.

Um dos primeiros trabalhos concluídos no PPGE-UFPR, já traçando os caminhos nessa linha, foi realizado por Daniel Medeiros<sup>6</sup> na sua tese de doutoramento defendida

---

<sup>6</sup> A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático. Tese de Doutorado. PPGE - UFPR, 2005.

no ano de 2005. Seguiram-se outras investigações que resultaram nas dissertações de Mestrado de Ivan Furmann<sup>7</sup>, defendida no ano de 2006, de Marcelo Fronza<sup>8</sup>, e de Henrique Theobald<sup>9</sup>, defendidas no ano de 2007, todos sob orientação da professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt. Ainda no ano de 2006, mais uma dissertação de Mestrado, orientada pela professora Doutora Tânia M. F. B. Garcia foi defendida por Edilson Aparecido Chaves<sup>10</sup> seguindo a linha da Educação Histórica.

Atualmente, a Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino se compõe de um grupo com pesquisas bastante diversificadas no tocante à temática da Educação Histórica. Os pesquisadores, tanto de Mestrado como de Doutorado, têm se debruçado nos estudos da epistemologia da História, apoiando-se nos estudos de Rüsen, e nas reflexões sobre o modo como esses estudos podem modificar a forma de pensar dos professores de História, bem como de suas aulas. Da mesma forma, há um interesse incessante com relação às idéias de alunos e professores de História, assim como questionamentos sob a forma como as narrativas dos professores podem permear a elaboração da Consciência Histórica dos alunos.

Também no Paraná, na Universidade Estadual de Londrina, a Professora Doutora Marlene Cainelli tem realizado, no Laboratório de Ensino de História daquela Universidade, diversas investigações sobre as idéias das crianças em idade escolar no tocante à compreensão da História e na compreensão da relação passado e presente. Tais

---

<sup>7</sup> Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária. PPGE – UFPR, 2006.

<sup>8</sup> Possibilidades da história em quadrinhos na educação histórica. PPGE – UFPR, 2007.

<sup>9</sup> A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “grupo Araucária. PPGE – UFPR, 2007.

<sup>10</sup> A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades. PPGE – UFPR, 2006.

investigações também têm resultado em publicações em revistas especializadas, assim como importantes participações em encontros de História, como a ocorrida nas VI Jornadas de Educação Histórica, realizadas no ano de 2006 em Curitiba.

Com o mesmo sentido dessas investigações realizadas pela equipe de professores e alunos da PPGE-UFPR, podemos apontar os estudos que vem sendo realizados pela Professora Doutora Kátia Maria Abud na Universidade de São Paulo e que já traçam as primeiras iniciativas de produção na linha de Educação Histórica.

### 1.3 OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E UM NOVO DESAFIO

Na perspectiva da Educação Histórica fica evidente uma grande preocupação com a forma com que crianças e jovens em idade escolar fazem a leitura histórica do mundo, entendendo a existência das idéias prévias como ponto de partida para qualquer intervenção nas aulas de História. De acordo com Melo, “os alunos têm idéias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e essas idéias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas para compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos”. (MELO, 2000).

Igualmente significativo é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino. O professor, entendido nesse processo também como um investigador, passa a ter uma participação ainda mais importante na relação entre as idéias tácitas que os alunos possuem e a leitura de mundo que devem realizar nas aulas de História.

Henrique Theobald, em sua Dissertação de Mestrado defendida em 2007, procurou investigar como os professores do Município de Araucária, localizado próximo à cidade de Curitiba, se relacionam com o objeto com o qual trabalham. Utilizando a Educação Histórica como caminho da investigação, permeou sua investigação na idéia de que os professores de História devem ser entendidos enquanto intelectuais e, portanto, produtores do conhecimento. Buscou identificar em seu trabalho a relação da identidade que esses professores apresentam com relação ao saber, entendendo que a dimensão dessa identidade confere sentido ao aprender, com reflexos na construção da imagem que o sujeito faz de si próprio.

O viés do professor como intelectual transformador, o qual se busca compreender aqui, vai além da perspectiva que assume sua função política na construção da cidadania. Trata-se também de levar em conta o professor que investiga elementos de sua prática e domina o processo de produção do conhecimento com que lida, além de transformar o ensino. (Theobald, 2007, p. 47).

Ana Cláudia Urban, Doutoranda na linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE-UFPR, investiga a importância da Didática da História e das disciplinas de Graduação que assumem um compromisso com relação ao “ensinar história”. A partir da análise dos currículos das principais Faculdades de História do Estado do Paraná, essa pesquisadora tem recolhido elementos para entender o processo da formação dos futuros professores de História. Conclusões preliminares já possibilitaram a constatação de que “há um predomínio, nas ementas, das questões que levam em conta aspectos técnicos e/ou metodológicos em relação ao ensino de História propriamente dito”. (URBAN, 2006, p. 6)

Até o momento suas pesquisas possibilitaram a confirmação de que o processo de formação dos professores deve objetivar, antes de qualquer coisa, a construção da identidade desses professores.

Em Portugal, Magalhães (2003) realizou uma incursão sobre as Escolas Históricas e quais são as concepções dos professores com relação a essa ciência. Realizando uma investigação com professores, chegou à conclusão de que a grande maioria deles tende, quase na unanimidade, a seguir uma concepção que entende a História como uma “ciência da temporalidade” e que privilegia a importância da dimensão temporal e do rigor metodológico. Com essa pesquisa verificou-se a importância de se repensar a formação dos professores de História, dotando os futuros professores de competências básicas que lhes permitam “compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente”. (MAGALHÃES, 2003, p. 18).

Em outra investigação realizada por Magalhães (2006), também com professores de História portugueses, procurou identificar a relação entre os docentes e os documentos históricos, objetivando conhecer as formas como os professores concebiam a natureza da História e como entendiam seu ensino. Os resultados obtidos com essa pesquisa levaram à conclusão de que a maioria dos professores, quando envolvidos com documentos históricos, tende a seguir aqueles que aparecem com maior frequência nos manuais didáticos, ou seja, selecionam fontes históricas conhecidas, deixando de lado fontes “alternativas” para o trabalho nas suas aulas.

Passa-se, então, a outro problema de cunho mais prático, mas de profunda relevância para a Educação Histórica. Afinal, como os professores ou futuros professores de História procedem na escolha dos conteúdos das suas aulas? O que é mais significativo em História?

Nessa perspectiva, a dissertação de Mestrado de CHAVES<sup>11</sup> traçou um referencial teórico sobre esse conceito estrutural, ou de Segunda Ordem, denominado de “significância histórica”. O conceito de Significância Histórica aparece como o principal critério usado pelos historiadores para avaliarem se um acontecimento do passado é merecedor de estudo. Pode-se mesmo afirmar que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade.

#### 1.4 A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Isabel Barca (Apud. SCHMIDT, 2006) utiliza a perspectivação para caracterizar a capacidade que se deve ter para ver, perceber a autoridade em outras fontes, em outras interpretações da História que não sejam apenas aquelas dos manuais didáticos. É assim que essa perspectiva de ensino determina aos professores certas competências para dar aulas de História, como contextualizar, problematizar o passado e criar pressuposições a respeito do presente.

De acordo com Rüsen existe, normalmente, uma historiografia orientando a cognição e a *consciência histórica*, ou seja, a

(...) soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 57).

---

<sup>11</sup> A significância de personagens históricos na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros. Portugal, 2006.

Partindo dessa perspectiva, a consciência histórica é um fenômeno que emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral. Ninguém, nem mesmo os professores de História estão destituídos dessa consciência, uma vez que é inerente ao pensamento humano.

Nós somos determinados historicamente, portanto não podemos pensar que nossa orientação está distante da História, nem de uma historiografia que colaborou para construirmos uma determinada consciência. Ao nos encontrarmos com o agir humano precisamos recuperar de forma objetiva as intencionalidades do agir ali presente para ser observada a consciência histórica. É aqui que surge o papel da Educação Histórica, buscando nas idéias dos professores as suas experiências no tempo. Experiências interligadas com as idéias que possuem sobre a África e a cultura africana, as quais orientam uma determinada racionalidade na sua vida prática. De acordo com Rüsen, essa racionalidade é a força de todo o pensamento histórico. “O pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e *garantível*<sup>12</sup> pela experiência (RÜSEN, 2001, p. 101)

Ao contrário da consciência histórica, a cognição histórica não é algo natural, inerente às pessoas, mas um produto da própria história. Neste caso, transparece a importância dos conceitos substantivos como ponto de partida para a investigação prévia dessa cognição. Os conceitos substantivos são, portanto, as teorias e noções já construídas por um sujeito para um campo específico do conhecimento.

Investigo os conceitos substantivos que os professores de História e os jovens estudantes, tanto do Brasil como de Portugal, apresentam sobre a História da África.

---

<sup>12</sup> Grifo do autor.

Para a Educação Histórica, esses conhecimentos substantivos devem ser analisados porque são eles que direcionam a relação entre a vida prática e a ciência histórica.

Essa racionalidade que norteia as idéias, conceitos substantivos de professores de História e jovens estudantes, perspectivas orientadoras da experiência do passado, é o que lança as bases para minha pesquisa e elaboração desta dissertação.

### 1.5 A EDUCAÇÃO HISTÓRIA E OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS

A Educação Histórica articula suas pesquisas e ações a partir dos Conceitos de *Segunda Ordem* e *Conceitos Substantivos*, estes de especial importância neste trabalho.

Conceitos disciplinares, de segunda ordem, tais como mudanças e evidências, estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo. Outros conceitos, como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, então, é natural chamá-los de *conceitos substantivos*. (LEE, 2005, p. 1).

Os *Conceitos Substantivos*, investigados por Peter Lee, surgiram a partir de uma categoria desenvolvida por Rüsen (2007) e definida como *Conceito Histórico*.

De acordo com Rüsen, esses conceitos são recursos lingüísticos utilizados como forma de definir como o pensamento histórico científico se realiza. Tais conceitos são sempre referidos por nomes próprios e têm qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas.

Conceitos históricos são o recurso lingüístico que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal. Designam, pois, a relevância que os estados de coisas referidos possuem, no contexto temporal, em conjunto com outros estados de coisas, e que não são designados por nomes próprios. (RÜSEN, 2007, p. 94).



Partindo da definição de Rüsen de que esses conceitos, em relação às categorias históricas, possuem uma função particularizante e, em relação aos nomes próprios, uma função generalizante, Lee afirma que todo entendimento dos conceitos em História exige a compreensão da existência de regras e da competência em identificar exemplos dessas regras. Usa como exemplo o conceito de Revolução e a diferença desse conceito quando contextualizado, por exemplo, Revolução Americana: enquanto revolução é um conceito global, já a Revolução Americana é o nome de uma instância particular.

Conceitos substantivos em história envolvem uma complicação não frequentemente encontrada nos conceitos práticos da vida cotidiana: seus significados mudam com o tempo, bem como com o espaço. Um rei do século XVIII não é o mesmo que um rei do século XV ou XXI, e alunos que pensam que eles provavelmente se comportam do mesmo modo, têm os mesmos poderes e papéis, provavelmente ficarão confusos. Concepções de presidentes, líderes religiosos e até de riqueza ou beleza diferem em tempos diferentes. (LEE, 2005, p. 2)

É essa referência temporal que pode tornar complexa a compreensão desses conceitos. Rüsen acredita que, de um lado se encontra a relação do pensamento histórico com o passado e, de outro, a relação do pensamento histórico com o presente e o futuro. Nessa perspectiva o grande desafio é conseguir realizar a mediação temporal do pensamento histórico para significar o passado de forma a orientar, temporalmente, seu sentido na vida prática presente voltada para o futuro.

Os dois componentes encontram-se numa relação de tensão, na qual a tensão entre recordação e expectativa gera o tempo como ator particular da vida humana prática, como determinante intencional da ação humana. Essa tensão atinge a prática cognitiva histórica exatamente quando ela se organiza, lingüisticamente, com conceitos históricos. (RÜSEN, 2007, p. 95)

Enquanto um nome próprio, a África não é entendida como um conceito histórico. De acordo com Rüsen (2007), os nomes próprios são designações lingüísticas que apenas designam estados de coisas em sua ocorrência singular, referindo-se a eles diretamente.

No entanto, a partir do momento em que lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, a África passa a ser entendida como um conceito histórico.

## CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DA ÁFRICA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONHECIMENTO ESCOLAR

*No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma (...)*<sup>13</sup>

Após o entendimento de como esta pesquisa se insere na Educação Histórica, o objetivo deste capítulo foi identificar a África dentro de uma perspectiva histórica, bem como entender como esse tema tem sido apresentando no âmbito do ensino de História. Para a construção deste capítulo foi necessário se debruçar sobre a produção bibliográfica que se apóia em investigações sobre o papel dos negros e da África na História brasileira.

Autores como Gilberto Freyre e Oliveira Viana tornaram-se fundamentais para entender o olhar que o Brasil passou a ter, já no século XX, sobre a África e a cultura africana. Nina Rodrigues aparece como referencial para saber como essa temática começou a ser pesquisada e incorporada num interesse científico crescente de entender a formação da sociedade brasileira.

---

<sup>13</sup> Publicado em 1928 e um dos principais representantes do Modernismo, "Macunaíma" é um dos livros mais importantes da literatura brasileira, por várias razões: as rupturas narrativas de tempo, espaço e composição de personagem; a ruptura lingüística, que mistura o culto e o popular, o urbano e o regional, o escrito e o oral, contribuindo para o estabelecimento de uma "fala" brasileira.

Por fim, os Estudos Culturais colaboraram no sentido de investigar outras possibilidades de entendimento da temática e numa análise mais abrangente na pesquisa.

Os estudos sobre essa temática passaram a ser mais intensos a partir do século XIX, sobretudo a partir de 1860, quando as teorias racistas obtêm o aval da ciência e a aceitação por parte dos líderes políticos e culturais dos Estados Unidos e da Europa. No Brasil, se iniciam os estudos científicos sobre a presença do negro na sociedade brasileira. Da Antropologia partiram os primeiros estudos que buscavam situar o negro e a cultura africana no contexto brasileiro, bem como o que se entendia como contribuições, negativas ou não, dessa presença. Assim, a escolha dos autores e estudiosos da presença negra no Brasil recaiu, basicamente, sobre as produções de Oliveira Viana, Gilberto Freyre e Nina Rodrigues. Estes realizaram estudos que mais se aproximam do entendimento obtido a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Além das produções acerca da presença africana no Brasil, os Estudos Culturais apresentam-se como uma alternativa de análise para o entendimento da legislação, seus objetivos e alcance na realidade escolar.

## 2.1 HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: ÁFRICA E BRASIL

Quando Macunaíma, o “herói sem nenhum caráter” nasceu, além de se tornar o personagem de um dos maiores clássicos da literatura brasileira, como já vinha

acontecendo desde o final do século XIX a obra de Mário de Andrade colocava a participação dos afro-brasileiros dentro de uma nova discussão com relação à identidade brasileira. Já que não era mais possível negar a existência ou participação de uma população negra, africana, no interior das relações sociais do país, o que restava era uma tentativa de compreensão da existência desse grupo na história nacional.

De acordo com Oliva (2003), este é um dos grandes problemas que ainda norteiam a questão da presença negra na nossa história e em nossa sociedade, havendo ainda uma grande luta para incluir os negros dentro de uma identidade cultural.

De um ponto de vista teórico, no Brasil a questão da presença negra foi tratada sob diferentes abordagens, tendo como significativas contribuições os estudos de Oliveira Viana, Gilberto Freyre e Nina Rodrigues. O que se pretendia era criar uma narrativa histórica que justificasse um modelo de nação brasileira, entendida como extensão da História da Europa Ocidental. As propostas entendiam uma nacionalidade como síntese das raças branca, índia e negra, com predomínio de uma ideologia da superioridade branca.

Na década de 1890 o jovem médico mulato, Nina Rodrigues, iniciou estudos mais sistematizados acerca da influência africana, realizando pesquisas etnográficas sérias sobre a população afro-brasileira, mas apresentando argumentos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que entendia a existência de uma cultura afro-brasileira, não deixava de negar a inferioridade da raça negra em relação a uma raça superior, ariana. Tal trabalho não deixa de mostrar o quanto é pernicioso, uma vez que sua importância deixa uma herança de idéia racista.

Ele foi o primeiro estudioso brasileiro, na virada do século XIX para o XX, a colocar a situação do negro brasileiro enquanto um problema social, importante

referência para a compreensão da formação racial da população brasileira. Embora pese em seus estudos uma mentalidade fortemente influenciada por idéias racistas, nacionalistas e cientificistas, seu trabalho tem colaborado para classificar como manifestações culturais os ritos e costumes da população negra brasileira. Com sua obra “*Os Africanos no Brasil*”, Nina Rodrigues contribuiu com uma vasta e rica coletânea de informações e dados a respeito do universo cultural das comunidades negras no Brasil.

Com a Proclamação da República no final do século XIX, o Estado-nacional, recém-formado, procura instituir uma “comunidade nacional” na base de uma etnicidade fictícia. O Estado etniza a população através de ideologias e mitos de identidade baseados em culturas, origem e projeto coletivo comuns.

Durante as décadas de 1920 e 1930 as agitações sociais e políticas tomaram conta do Brasil. O regime republicano oligárquico entrava em crise. Era uma época de manifestações que iam desde as revoltas tenentistas à Semana de Arte Moderna e ao surgimento do Partido Comunista, culminando na Revolução de 1930. Nesse momento a necessidade de construir teorias que explicassem o país motivou diversos intelectuais de várias tendências a se envolverem nessa tarefa.

Nesse contexto destacam-se os estudos do jurista, professor, etnólogo, historiador e sociólogo Francisco José de Oliveira Viana<sup>14</sup>. Em 1920 publicou o livro “*Populações Meridionais do Brasil*” e um longo capítulo para o censo oficial de 1920 com o título *Evolução do povo brasileiro*. Nessas obras buscava explicar o país a partir de teorias racistas, ainda muito comuns no pensamento da época. Segundo ele, o Brasil seria o resultado da vontade e da energia das elites brancas, racialmente superiores. Dando

---

<sup>14</sup> Adepto das idéias desenvolvidas, sobretudo por Gobineau, as quais afirmavam que havia evidências históricas da superioridade da raça branca. Nessa escola de teoria racista, denominada de “Escola histórica”, a raça era o fator determinante da história humana, gerando um culto ao arianismo.

ênfase ao patriarcalismo, ressaltou e defendeu a ação da classe dominante, da cúpula da burocracia estatal e das elites urbanas, na formação social brasileira. E, embora fosse ele próprio mulato, considerava defeituosa e inadequada a formação racial de nosso povo, devido à enorme presença do negro, do índio e dos mestiços. Estes, segundo Viana, não haviam dado “nenhum elemento de valor” à nossa formação histórica e cultural.

Seu pensamento se organizava a partir de três eixos: a influência das relações e do meio social forjados em nosso processo de colonização; a psicologia do nosso povo e a questão racial. Esta, em especial, fazia refletir sobre como poderia uma população racialmente miscigenada como a do Brasil preservar sua unidade nacional e desempenhar um papel no mundo moderno. Em sua tentativa de resposta, os mestiços apareciam como seres “inferiores”. Nos seus argumentos fica evidente a transição de uma nova mentalidade frente à população negra no Brasil, revelando a substituição de um racismo de dominação por um racismo de exclusão.

Oliveira Viana era otimista e – ao contrário da imensa maioria dos pensadores de seu tempo – pensava que os problemas do Brasil seriam resolvidos se duas condições fossem satisfeitas: primeira, que a elite, tendo sido educada para isso, cumpra seu papel civilizatório; segundo, que no processo de mestiçagem, os mestiços “superiores” assimilassem os valores culturais do segmento branco, e os negros, índios e mestiços “inferiores” fossem, naturalmente, eliminados.

Ainda durante as décadas de 1930 e 1940, em pleno movimento de intervenção do governo Vargas, é difundida no Brasil a idéia da “democracia racial”, isto é, predominava no Brasil a miscigenação na constituição do povo brasileiro, que supostamente teria levado à total ausência de preconceitos raciais e étnicos. No Brasil,

vivia numa sociedade multirracial e sem conflitos, um povo mestiço em harmonia. Cada etnia colaborava, com seu heroísmo ou com seu trabalho, para a grandeza do país.

De acordo com Rocha (2006) “para o êxito da constituição do mito da democracia racial foi necessário apagar a história da resistência dos negros à escravidão, bem como a forma e os efeitos da integração do negro na sociedade organizada pelo trabalho livre”. Isso fica perceptível na constituição de uma história oficial que descaracteriza as lutas e resistências dos negros à escravidão.

O governo, através de Decreto de 14 de dezembro de 1890, assinado por Rui Barbosa, que na ocasião era Ministro da Fazenda, e na Circular nº. 29, de 13 de maio de 1891, determina a queima dos documentos relacionados à escravidão no país. “Assim, com o esquecimento das mazelas da escravidão seria possível constituir uma nação em que todos os povos poderiam conviver fraternalmente e avançar nos ideais liberais de igualdade, fraternidade e liberdade”. (ROCHA, 2006).

Do mesmo modo, segundo esse autor, o Estado brasileiro omitiu dos recenseamentos a composição étnico-racial da população para constituir esse mito.

Sendo assim, a idéia da democracia racial, a omissão das desigualdades raciais no país, a negação do negro enquanto um dado real, o silêncio sobre a história de resistência e de identidade política e cultural do negro brasileiro contribuíram com a constituição de uma forte ideologia racial no Brasil. (ROCHA, 2006, p. 26).

Assim, entende-se que, ao contrário das teorias racistas que imputavam a negros, índios e mestiços a razão maior do atraso nacional, Gilberto Freyre fez sua reputação com uma interpretação de caráter mais otimista, uma vez que afirmava que a nação brasileira era o resultado de uma grande miscigenação.

No meio letrado ainda havia a necessidade de interpretar o país e suas possibilidades como nação. Em pleno apogeu das teorias racistas, como as de Viana, o



autor celebra o papel essencial das etnias dominadas na formação do país, sobretudo da presença negra vista por ele como de suma importância pra a formação cultural do país.

Freyre causou grande impacto com a clássica obra *Casa Grande e Senzala* ao mostrar a influência dos negros e mulatos sobre os fazendeiros e seu estilo de vida: comida, vestuário e sexo. Embora se mantenha o traço conservador, quase reacionário ao exaltar a figura do patriarca, não deixa de mostrar que este era vítima dos vícios, mazelas morais e violência.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhana que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo. (FREYRE, 1988, p. 367).

Freyre afirma, categoricamente, que os negros africanos traziam consigo uma cultura consistente, o que os tornava superiores aos indígenas e mesmo frente a muitos colonos portugueses. Utiliza essa análise, inclusive, para demonstrar uma suposta diferença entre as populações que tiveram maior contato com os negros, como no caso da Bahia, terra de povo alegre e extrovertido, com os moradores de Pernambuco, mais introvertidos devido à menor presença negra entre essa população.

Freyre realiza uma comparação entre os africanos enviados aos Estados Unidos (definidos como sendo fortes, brutos e resistentes) e aqueles que vieram para o Brasil, trazidos de acordo com uma ‘escolha’ por outras necessidades e interesses, como de técnicos em trabalhos de metalurgia. De certo modo, realiza uma crítica em relação às teorias racistas seguidas por Oliveira Viana, que sempre afirmou serem os negros da

América do Norte superiores aos do Brasil em virtude da seleção imposta pelos anglo-saxões.

Justifica certo “conformismo” dos negros enquanto escravos devido ao fato de, na África, já estarem acostumados ao trabalho de criação de gado, utilização da carne e do leite, assim como do trabalho agrícola. E afirma: “Sempre que considerarmos a influência do negro sobre a vida íntima do brasileiro, é a ação do escravo e não a do negro por si, que apreciamos”. (FREYRE, 1988, p. 397).

Para Gilberto Freyre, é impossível separar o negro de sua condição de escravo, defendendo atitudes consideradas imorais por causa, justamente, dessa condição desumana. Sempre vinculado à condição de escravo, o africano se tornou um agente patogênico no seio da sociedade brasileira. Neste ponto realiza uma crítica com relação ao trabalho de Nina Rodrigues, afirmando que aquele não se preocupou em reconhecer no negro a condição de escravo, minimizando sua análise.

É bom ressaltar que Gilberto Freyre ainda tentou se redimir dessas idéias que desenvolveu. No entanto, elas se mantêm até hoje e se configuraram nesse mito da “democracia racial”, muito presente nas idéias que se fazem acerca da população negra no país.

Contrariando a idéia que de Gilberto Freyre é um referencial seguro acerca da presença africana na História e na formação da sociedade brasileira, Araújo (1993) realizou um percurso bastante crítico pela obra daquele autor e apontou vários elementos que alteram as intenções que o sociólogo pretendia demonstrar.

Segundo Araújo, Freyre expõe uma confissão de racismo em seu livro, embora tente o tempo todo mostrar justamente o contrário. Podemos observar essa constatação

num trecho do prefácio da 1ª edição de *Casa Grande e Senzala*, focalizando um raro momento em que Gilberto demonstra claramente uma posição racista:

“vi uma vez, depois de quase três anos maciços de ausência de Brasil, um bando de marinheiros nacionais — mulatos e cafuzos — descendo não me lembro se do São Paulo ou de Minas pela neve mole do Brooklin. Deram-me a impressão de caricaturas de homens. E veio-me à lembrança a frase de um viajante inglês ou americano que acabara de ler sobre o Brasil: ‘the fearfully mongrel aspect of the population’. A miscigenação resultava naquilo.” (FREYRE, 1933, p.12).

Nessa crítica realizada ao livro *Casa Grande e Senzala*, Araújo pretende demonstrar que Freyre ambiciona ser o autor do primeiro grande trabalho de cunho sociológico que pretendia romper com o racismo marcante das obras escritas até então, consagrando-se como aquele que conseguiria evidenciar o aspecto positivo das culturas negras que promovem a formação da sociedade brasileira.

“no mesmo movimento em que se afasta do racismo e admite a relevância de outras culturas, nosso autor teria criado uma imagem quase idílica da nossa sociedade colonial, ocultando a exploração, os conflitos e a discriminação que a escravidão necessariamente implica atrás de uma fantasiosa “democracia racial”, na qual senhores e escravos se confraternizariam embalados por um clima de extrema intimidade e mútua cooperação.” (ARAÚJO, 1993, p.30-31)

Como um momento de severa crítica a essa obra de referência historiográfica, Araújo afirmar que o livro de Gilberto Freyre se transformou em um trabalho assolado pela mais terrível e absoluta imprecisão, visto que o aproveitamento da idéia de raça em momento algum tem forças para cancelar o realce que a de cultura nele também vai obter. Freyre, ao exaltar a mistura cultural que forma a sociedade brasileira, procura criar uma visão idílica, ocultando a exploração, o racismo e a discriminação que a escravidão naturalmente promove, atrás de uma idéia fantasiosa de “democracia racial”.

É essa, portanto, a obra que vem formando a consciência história de gerações de historiadores e professores, muitos dos quais não receberam uma formação adequada ou

a capacitação para explorar essa obra enquanto uma fonte historiográfica a ser analisada e criticada.

## 2.2 UMA VISÃO ALTERNATIVA: OS ESTUDOS CULTURAIS

Fugindo da tendência de tomar a historiografia brasileira tradicional como única perspectiva de orientação para o estudo da história da África, os Estudos Culturais surgem como possibilidade de gerir uma nova racionalidade com relação a essa problemática. Nascido em 1964, na Inglaterra, o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) buscava reunir pesquisadores com as mesmas preocupações. O projeto do Centro era claro: pretendia deixar os métodos e deslocar seus estudos para os produtos da cultura de massa e para o universo das práticas culturais populares. Numa perspectiva sociológica, os Estudos Culturais contribuem nesta análise com a categoria da *Diáspora*. (HALL, 2003)

Um dos fundadores do Centro, o jamaicano Stuart Hall (2003), utiliza a categoria da *Diáspora*<sup>15</sup> para afirmar que não é o espaço territorial que determina uma cultura. Em seu ensaio *Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior*<sup>16</sup>, afirma que diáspora é um conceito baseado fundamentalmente nas noções de alteridade e diferença. Tomado emprestado do povo judeu, o termo traz consigo “a promessa do retorno

---

<sup>15</sup> A palavra *diáspora* vem-nos dos antigos gregos, para os quais “diáspora” (dispersão, ou semear) estava associada a idéias de migração e colonização na Ásia Menor e no Mediterrâneo na Antiguidade, de 800 a 600 a.C. Na tradução grega alexandrina do *Septuaginto* (Deuteronômio 28:25) a palavra designava a dispersão dos judeus exilados da Palestina depois da conquista babilônica e da destruição do Templo no ano de 586 A.C. como uma maldição: “Serás disperso por todos os reinos da terra!”

<sup>16</sup> HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG.

redentor” à terra de origem, encerrando assim a dispersão do povo que, por determinada circunstância – no caso dos negros brasileiros, o tráfico transatlântico de africanos escravizados – rompeu a relação espacial e geográfica de um povo com sua origem, relação que de algum modo vai poder ser perpetuada do ponto de vista cultural e/ou simbólico. No caso do deslocamento de milhões de africanos para a América, houve um afrouxamento dos laços entre cultura e lugar. Para Stuart Hall, cada cultura possui seus locais, mas que não é nada fácil dizer onde se originam, portanto possuir uma identidade cultural é estar em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando passado e presente numa linha ininterrupta, ou seja, a tradição.

Integrante da segunda geração do Centro de Estudos Culturais, o sociólogo britânico Paul Gilroy (2002) discute a importância de romper com a idéia de que a cultura brasileira apresenta um mundo sem raças e também trabalha com a categoria da *Diáspora*, afirmando que a transferência de um número significativo de africanos ao Brasil produziu um movimento de intensa influência cultural naquilo que denomina de “universo do Atlântico”. Também utiliza a concepção da diáspora judaica para analisar as formas como a cultura negra, africana, se expandiu pelo Oceano Atlântico.

Ao contrário da diáspora judaica, vista como um fator cultural negativo, Gilroy acredita que no caso da diáspora negra ela serviu para promover integração. O Atlântico é usado como metáfora para ilustrar uma mistura, algo que se funde. “Marcada por suas origens européias, a cultura política negra moderna sempre esteve mais interessada na relação de identidade com as raízes e o enraizamento do que em ver a identidade como um processo de movimento e mediação (...)”. (GILROY, 2002, p. 65)

Na sua linha de raciocínio, trabalha com a idéia de uma cultura “viajante” como instrumento valioso para desagregar as suposições a respeito de uma história cultural

sedentária ou mesmo rompendo com as concepções tradicionais que afirmam a existência de uma “nacionalidade cultural” que apresenta as diferenças étnicas como uma ruptura absoluta nas histórias e experiências do povo “negro” e do povo “branco”.

Contrariando as idéias que se apóiam na noção de Estado-nação para definir uma identidade, Gilroy discorre sobre aquilo que denomina de “reterritorialização”, ou seja, a crença de que não importa a localização geográfica para que uma cultura exista. A partir da categoria da diáspora, pretende demonstrar que não é mais possível seguir a idéia da existência de uma cultura delimitada territorialmente, pois as formas culturais originadas pelos negros dispersos nas estruturas de sentimento, de produção, de comunicação e de memória se disseminaram pelo mundo Atlântico provocando, por sua vez, uma influência mútua. A questão do território deixa de ser relevante, uma vez que os povos dispersados reconheceram que os efeitos do deslocamento espacial tornavam a questão da origem inacessível e em ampla medida irrelevante.

Como uma alternativa à metafísica da ‘raça’, da nação e de uma cultura territorial fechada, codificada no corpo, a diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento. (GILROY, 2002, p. 18).

Nessa perspectiva torna-se difícil colocar em prática a inclusão de uma “cultura africana”, porque segundo Gilroy não existe uma essência africana que possa, magicamente, conectar entre si todos os negros. Se essa idéia de pertencimento se dilui pela não necessidade de um território específico, a crença de que temos no Brasil uma população afro-brasileira com características culturais “tipicamente” africanas, poderia colocar em xeque a própria identidade dessa parcela da população brasileira.

### 2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Fica claro no decorrer dos argumentos das Diretrizes que ainda não foi possível se desvincular de uma cognição segundo a qual existe uma forma de definir uma cultura africana dentro de uma cultura maior, a brasileira. No desenvolvimento desse documento prevalece um discurso pelo qual é possível identificar a presença de uma consciência histórica na qual a idéia de que o sujeito negro, determinado pela cor, deve ser visto dentro de uma cultura “própria”, ou seja, a africana. É como se as pessoas negras, os afro-descendentes, carregassem, geneticamente, uma cultura africana, própria de um território que não é o Brasil. Como afirmam as Diretrizes, “(...) é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que e repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos”.

As Diretrizes se referem à importância dos afro-descendentes em valorizar e sentir orgulho de seu pertencimento étnico-racial como pressuposto para que todos tenham sua identidade valorizada. Gilroy (2002), em seus estudos sobre a comunidade negra na Grã Bretanha, percebeu que existe uma diferença que define alguém como sendo negro *ou* britânico. De acordo com sua análise, esse é um problema que seria resolvido se esse “*ou*” fosse substituído por um “*e*”, ou seja, qualquer pessoa negra é, também, no caso daquele país, um britânico. Esse é um entendimento que não parece ainda muito claro também com relação ao Brasil.

Dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), na linha de pesquisa em Cultura, Escola e Ensino, um grupo de

pesquisadores se dedica à investigação de como ocorre o processo de construção e de afirmação da identidade negra dentro do espaço escolar. Tais trabalhos como os de Onasayo (2008) e Lopes (2008) têm colaborado no entendimento de categorias como negro, afro-descendente e afro-brasileiro, além de apontarem uma visão política de luta pela igualdade de direitos e afirmação.

Em meu trabalho, no entanto, me apoiei em autores que caminham por outras veredas, historiográficas e sociológicas, uma vez que a perspectiva deste trabalho não é uma discussão política de afirmação e de identidade, mas como esse conceito substantivo entra na escola e se apresenta nas idéias dos sujeitos desse universo escolar, professores e alunos, por meio da produção historiográfica.

Em sua dissertação de Mestrado, Onassayô (2008) reconstrói o processo que deu origem às três expressões mais utilizadas quando se refere a essa temática: *Negro, Afro-brasileiro e afrodescendente*. De acordo com esse autor, o termo negro surgiu com o escravismo, e expandindo pelo século XVI e ganhando notoriedade a partir da década de 1920, em São Paulo, por meio do Movimento Negro, com uma forte retomada na década de 1970.

Já o termo afro-brasileiro, segundo o autor, aparece na década de 1930, segundo as idéias de Gilberto Freyre. Finalmente, descreve o autor, o termo afrodescendente foi criado em 1986 por Henrique Cunha Junior devido a dois problemas: “um relativo aos censos que precisavam integrar os ‘pretos e pardos’, o outro que estava escrevendo textos sobre a História e queria preservar a dinâmica entre África e Brasil, assim a idéia de *afrodescendências*”. (2008)

Num outro momento, as Diretrizes afirmam que é preciso o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade dos descendentes de africanos. Para



Gilroy (2002), esse “inclusivismo cultural” até agora não passava de uma “generosidade” em aceitar os negros na construção de uma nação que se pretende homogênea.

Hall (2003) afirma que quando naturalizamos categorias históricas, como “negros”, fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção política. E quando isso acontece, usamos a categoria “negro” como algo suficiente em si mesmo, como se não houvesse mais nada a ser discutido, a não ser que algo é negro ou não.

De acordo com as Diretrizes, a utilização dessa categoria corresponde a questão de que ser negro, no Brasil, não se limita às características físicas, mas se refere a uma escolha política. Embora o termo negro tenha sido usado historicamente para diferenciar o escravo do seu senhor, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Da mesma forma, embora o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) adote como forma de classificação da população brasileira o termo preto, o Movimento Negro considera que tanto esse como o termo pardo estão dentro de uma mesma categoria, a dos negros, já que ambos reúnem aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

Desse modo, ao tentar inserir essa temática como forte referencial no universo escolar, a legislação reforça idéias já pré-estabelecidas, como no caso de identificar o negro como aquele sujeito que entra na história a partir da escravização e do “legado cultural” e que, portanto, precisa ser reconhecido e aceito pela sociedade.

## 2.4 A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES

É importante ressaltar que, durante a elaboração desta dissertação de Mestrado, a Lei 11.465/08 foi criada, alterando um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) substituindo a Lei nº 10.639/03, que previa a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos das redes de ensino. Agora, todas as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, devem conferir o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. De acordo com a nova lei, todas as disciplinas, especialmente História, Geografia e Literatura, devem incorporar a contribuição dos negros e indígenas à cultura brasileira.

O governo Federal sancionou, em março de 2003, a Lei 10.639/03-MEC, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio com o “objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”. (DIRETRIZES, 2004, p.5).

Na sua concepção, a nova Lei pretende recolocar a questão da participação do negro, ou afrodescendente, na sociedade brasileira, sua identidade e papel cultural. De acordo com Onasayo (2008), a expressão *afrodescendente*, criada por Cunha Júnior, seria a mais coerente ao se abordar esse tema.

Apesar de utilizar essa expressão em vários momentos, o documento referencia a presença africana no Brasil através da categoria “negro”, embora afirme que ainda exista grande dificuldade por parte dos professores em entender o significado dessa palavra, assim como a forma com a qual devem se referir a seus alunos não-brancos. As

Diretrizes afirmam que “é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação dos professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas”.

Independente da terminologia utilizada, as Diretrizes acabam diferenciando uma cultura negra de uma cultura branca, como fica claro na afirmação que “reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história”. (DIRETRIZES, 2004, p.12). Em diversos momentos há essa distinção, a de que existe uma cultura tipicamente negra e, outra, branca, sobretudo quando se enfatiza a necessidade de valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Trata-se de um viés culturalista a partir do qual o ponto de vista abordado pela legislação se apóia em elementos culturais, tais como religiosidade e comportamento, e que aparece com muita intensidade nas palavras que norteiam toda a proposta das Diretrizes, colocando a questão da História da África dentro dessa categoria. Embora visando à recolocação da população afro-descendente na sociedade com pleno direito à cidadania, principalmente por meio da escola e da cultura escolar, a lei não consegue romper com uma razão histórica dominante, mantendo a mesma cognição com relação a essa passagem da história, demonstrando que existem diferenças entre os brasileiros brancos e aqueles que são “descendentes” dos povos africanos, tendo uma cultura particular devido a essa questão basicamente genética.

Tomando como referência a divisão tradicional da História, a *Quadripartite*<sup>17</sup>, a África surge na História apenas por meio de uma visão eurocêntrica<sup>18</sup>, ou seja, a

---

<sup>17</sup> Refere-se à divisão tradicional da História em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

historiografia produzida pelos europeus lançou seu olhar sobre aquele continente apenas quando passou a ser referência devido ao material humano que tanto interessava naquele momento: os escravos.

Para Chesnaux (1995), essa divisão desempenha o papel de um verdadeiro aparelho ideológico do Estado, tendo como função “privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal”. Os marcos escolhidos nessa divisão não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade, mas procuram demonstrar uma suposta superioridade européia.

A História, aliás, não aparece como baliza na perspectiva das Diretrizes nessa intenção de resgatar a História da África e da cultura afro-brasileira. Não é proposta nenhuma alternativa de estudo do continente africano, nem sequer a existência de uma temporalidade histórica própria da África. O referencial se mantém na questão da escravidão existente no Brasil, assim a África aparece, na História, a partir da atitude portuguesa em escravizar os povos africanos. Não existe um momento anterior de localização, de temporalidade. De acordo com Chesnaux (1995), cada um escolhe seu passado, e essa escolha nunca é inocente.

Constata-se, portanto, que o conceito de África, de cultura africana e de afro-descendentes ainda está muito vinculado à periodização tradicional, que coloca aquele continente submetido à escravidão moderna, a qual possibilitou a migração forçada de milhões de africanos para o Brasil. É assim que a África entra na história brasileira: como sinônimo de pessoas negras e de escravidão. A própria legislação se preocupa em

---

<sup>18</sup> O Eurocentrismo trata de uma visão de mundo que tenta colocar a Europa (assim como sua cultura, suas línguas, seu povo) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo a protagonista da história humana.

evidenciar a importância que a população negra teve na formação do Brasil devido a um trabalho forçado, no caso da escravidão, não reconhecido até hoje pela maioria da sociedade.

Ao mesmo tempo em que confirma a existência de uma diversidade racial e social, as Diretrizes manifestam a existência de uma cultura típica, própria dos negros, o que teria dificultado, até o momento, sua inclusão na sociedade brasileira devido a certa resistência por parte do restante da população não-negra. Da mesma forma, os estudos de Freyre procuram demonstrar a influência da cultura africana como elemento de complementação na sociedade brasileira em alguns aspectos apenas, sobretudo de cunho cultural, visão que se mantém na legislação.

## 2.5 O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Tomando como ponto de análise a cultura escolar, as Diretrizes mostram enorme preocupação com relação à importância que a escola tem nesse processo de valorização da cultura afro-brasileira e nas formas de inserção da população afro-brasileira.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por uma população negra contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (DIRETRIZES, 2004, p.12).

Aqui surgem várias questões para ampliar as dúvidas já existentes, como o questionamento de que, realmente, os estabelecimentos de ensino são mesmo freqüentados, em sua maioria, por uma população negra. Portanto, é de estranhar tal

afirmação com relação à presença da população afro-descendente como maioria nesse universo escolar em todas as regiões do Brasil.

(...) aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (DIRETRIZES, 2004, p.18).

A legislação afirma que para obter êxito, acabando com o racismo e as discriminações, a escola e seus professores não podem improvisar. É preciso desfazer a mentalidade racista e discriminadora, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. As Diretrizes afirmam, ainda, ser necessário que os estabelecimentos de ensino e os professores tenham como referência princípios relativos à consciência política e histórica da diversidade. Entre as várias sugestões dadas pelas diretrizes, destaca-se

a busca, da parte das pessoas, em particular dos professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas. (DIRETRIZES, 2004, p.19).

De acordo com Lopes (2008), é importante não perder de vista que essa discussão acerca das políticas de ações afirmativas é fruto da resistência e persistência do Movimento Negro organizado num combate permanente contra o racismo e a discriminação racial da qual a população negra é vítima.

Lopes (2008) discute, em seu trabalho, a categoria da miscigenação como sendo a forma que acabou incorporando nas práticas educativas e no ambiente escolar a idéia de que não existem diferenças raciais no Brasil. Segundo ela

a miscigenação age como um elemento operacionalizador e manipulador das consciências negras e brancas, pois é importante para se manter a ideologia criada pela elite dominante de uma única identidade nacional e, evitando, desta forma, quaisquer conflitos entre os diferentes grupos raciais, pela assimilação, reforçando o mito da democracia racial. (LOPES, 2008, p. 44).

Para Lopes (2008) esse ponto se apresenta como um terreno perigoso, uma vez que a sociedade brasileira, principalmente, tende a se identificar mais com a cor branca, “pois que, neste sentido, a miscigenação vem de encontro aos interesses almeçados pela ideologia do branqueamento, que neste processo a raça negra desapareceria, vencendo a mais forte no caso, a raça branca”. (LOPES, 2008, p. 44)

A função dos professores, tão salientada pelas Diretrizes, nos faz buscar as orientações da Educação Histórica com relação à indagação de quais idéias substantivas eles possuem acerca da História da África e da cultura afro-brasileira para atingir os objetivos sugeridos pela Legislação. A qualificação dos professores é um critério que fica bem evidente como sendo a forma primordial para que a valorização da cultura afro-brasileira e da população negra aconteça.

Onasayo (2008), em sua dissertação de Mestrado, apresenta os resultados de sua investigação no campo empírico a partir de um quadro denominado *Das formas de implementação: professores/as não vilões, mas produtores/as-reprodutores/as de vítimas*. Pesquisando escolas<sup>19</sup> que procuram colocar em prática a lei 10.639/03, o pesquisador descobriu que a maioria dos professores tendia mais a “folclorização” de aspectos parciais da cultura afro-brasileira e africana, uma vez que as atividades desenvolvidas “romantizavam” ou naturalizavam” aspectos da escravidão, como a reconstituição de castigos físicos e aspectos da vida nas senzalas.

---

<sup>19</sup> O autor realizou sua investigação em quatro escolas na rede estadual de ensino do Paraná, situadas na região metropolitana de Curitiba.

Além deste tipo de consequência nefasta, também decorre daí a única maneira possível de reação do público assistente, isto é, a pena. Assim, os/as espectadores/as, aqueles/as que assistem ao “espetáculo” não têm como, pela ausência da crítica histórica, desenvolver sentimentos de empatia ou solidariedade, visto que o que acontece ali reside apenas no passado e não possui laços com nada do que seja contemporâneo e no espaço vivido. (ONASAYO, 2008, p. 129).

Outra observação do pesquisador foi a presença de uma sensualidade constante nesses trabalhos realizados pelos professores acerca da África e da cultura africana. “Adolescentes vestidas ou semi-vestidas com lençóis que permitem ficarem expostas suas coxas, costas e outras partes do corpo feminino”. (2008) Para esse autor, o imaginário dessas apresentações está baseado na obra de Gilberto Freyre que preconizava a “harmonia” entre a *Casa Grande e a Senzala*, como se fosse possível tal situação.

Do mesmo modo, a pesquisa desenvolvida por Onasayo (2008) pôde observar que a cultura africana é retratada imitando determinados penteados e vestimentas típicas, imitando determinados costumes e regiões da África. A observação realizada foi a de que nenhum adolescente se apresentou vestido de forma contemporânea ou caracterizado com qualquer símbolo moderno, como uma gravata ou um *laptop*.

Quando pesquisas realizadas a partir das práticas dos professores em sala de aula identificam uma folclorização do conteúdo ou a identificação do “legado cultural” da África e da cultura africana, entendemos que é fundamental que esses mesmos professores passem a conhecer mais acerca da história da África e da produção historiográfica que domina essa temática.

É devido a essa folclorização que se faz da África e da cultura africana que se entende a necessidade de qualificação desses professores. Uma qualificação garantida a partir do conhecimento de uma historiografia particular e da possibilidade de articulação com diferentes materiais e fontes históricas. No entender desta investigação é essa



qualificação que garantirá aos professores o papel de mediadores no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira defendidos pelas Diretrizes. Há que se entender, também, que isso só poderá ocorrer a partir do momento em que a África esteja presente nos currículos e manuais didáticos como um conteúdo específico da História, como o que já vem acontecendo com a História da Índia, da China e do Japão.

Dubet (1997) afirma que esse professor é um sujeito que possui uma capacidade individual de ação, de subjetivação de suas próprias atitudes. Ao não conceber mais a escola enquanto instituição esse professor passa a demonstrar que existe uma interação mais dinâmica da escola com seus alunos, revelando experiências particulares na sua prática e no seu discurso.

A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma "representação" do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem). (WAUTIER, 2003, p. 180).

A escola é vista como instituição que possui como condição primeira “ensinar”. Ensinar que se estende para a idéia que se deve respeitar, valorizar a “outra” cultura, uma vez que como já percebemos, se entende a existência de uma cultura negra.

Dubet (1997) sugere que a escola é o espaço da subjetivação, da experiência social em que o indivíduo toma consciência da sua relação com a sociedade, com a realidade. Ele não nega a função ou a finalidade da escola em socializar, mas vai além ao insistir que se deve entender as pessoas que dela fazem parte, caso dos alunos e professores, uma vez que é justamente a relação entre esses indivíduos que possibilita uma reflexão sobre as diferentes experiências. Para Dubet (1997) “uma escola não é somente um local onde um professor ensina, é um ser moral, um meio moral

impregnado de certas idéias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o professor como o aluno”.

A sociologia da experiência social<sup>20</sup> visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. Alunos e professores não são vistos mais apenas nos aspectos pedagógicos, mas através de uma multiplicidade de relações e ação. Os escolares são percebidos enquanto alunos e crianças, alunos e adolescentes, alunos e jovens. Aprendem a crescer em todas as dimensões de sua experiência. Embora diferentes, professores e alunos têm semelhanças na experiência: desencanto, cansaço, decepções, expectativas. Para Dubet (1997) “o ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta dessa atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade”. Disso se deduz que os professores, nossos sujeitos da investigação, são capazes de produzir conhecimento e de refletir sobre ele. A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma "representação" do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem).

O papel do professor, portanto, aparece como sendo de vital importância nesse processo. Dentro do universo escolar, cabe a ele ter competência para articular as sugestões das Diretrizes.

Segundo Dubet (1997) é preciso entender que esse professor, também um sujeito que pertence ao universo escolar, pode ter dúvidas, angústias e resistências, pois cada

---

<sup>20</sup> O ponto de partida de Dubet é a constatação de uma mudança profunda na concepção da sociedade, do indivíduo e da ação social, de uma "decomposição" da representação do social oferecida pela sociologia clássica.

professor carrega consigo uma multiplicidade de experiências, as quais podem interferir nas suas idéias, inclusive com relação à História da África.

Este é um ponto que será revelado, com maior autoridade, na análise feita com o material recolhido junto aos professores de História do Brasil e Portugal e que serão apontados no final deste trabalho.

## 2.6 A ÁFRICA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Segundo Oliva (2003) a África tem aparecido em relatos de viajantes desde a Antigüidade, mostrando o quanto aquele continente já atraía olhares e povoava a idéia de diferentes povos e em diferentes situações.

A representação ou reconstrução da história, durante anos, foi feita pela narração, por um relato que expunha em sua seqüência temporal uma ordem de acontecimentos, sujeitos a uma *trama*, a uma relação inteligível, de forma que figurava um processo que supostamente “reproduzia” um mundo externo ao próprio discurso, ao próprio texto, neste caso o mundo dos acontecimentos humanos do passado. O princípio da narrativa passou a ser tema do debate teórico quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico e de uma explicação científica. Para Rüsen (2001), “a especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado”.

Ainda no século V a.C. Heródoto, o “pai da História”, já definia a História como *investigação* daquilo que vemos por meio das evidências (documentos orais e escritos, bem como artefatos arqueológicos) e sobre o modo de narrá-las, produzindo

conhecimento. Percebe-se então, que desde a Antigüidade as narrativas de viajantes, historiadores e geógrafos, como Heródoto e Ptolomeu, no século II, tiveram papel de destaque na tentativa de demonstrar aquilo que observavam e conheciam sobre o mundo de então.

De especial interesse é a forma como esses viajantes da Antigüidade já faziam referência à África, procurando mostrar as diferenças e apresentando o continente e sua população, enfatizando na sua descrição o que parece ter chamado maior atenção: a cor da pele dos habitantes da região e as características geográficas do local, conhecido como Etiópia. Essa era a única região conhecida da África até então e o que mais causava estranheza, tornando-se evidente nos relatos desses viajantes, era com relação à cor da pele, o que transparece claramente na denominação que deram ao local, *Aethiops*, que traduzido do grego significa “terra dos homens de pele negra”.

Assim, foi sendo construída uma imagem da África como continente sem história e sem significado. A inexistência de registros escritos em boa parte desse continente levou a historiografia do final do século XIX e início do XX a colocar a África fora da história. De acordo com Oliva (2003), essa historiografia só entendia a existência do continente africano a partir do contato com os europeus, o que ocorreu por volta do século XIV. Sendo assim, para além da educação escolar falha, é certo afirmar que as interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente. (OLIVA, 2003, p. 431).

É possível a existência de uma consciência histórica a respeito da África presente na explicação das pessoas que, no entanto, contém apenas elementos da memória, uma memória formada por relatos desses viajantes, como Heródoto ou de uma historiografia

que tende a seguir a mesma perspectiva com relação ao continente africano enquanto terra exótica e sem história. Essa explicação possui, portanto, elementos constitutivos da história, mas não com uma racionalidade histórica.

Com o auxílio deste caso em especial, a historiografia pode colaborar enquanto referencial teórico para conceber uma cognição histórica, já que esta não é entendida como inerente ao ser humano, mas construída por meio de uma produção divulgada seja através de materiais didáticos, seja por outros meios de comunicação.

Aqui cabe retomar a idéia de Peter Lee (2006) com relação à Literacia histórica, na perspectiva de que os professores de história deveriam desenvolver uma competência para entender a multiperspectividade da historiografia e a possibilidade de criar uma nova racionalidade histórica com relação à História da África e da cultura afro-brasileira, o que desenvolveria nesses sujeitos a capacidade de pensar historicamente e de romper com uma cognição fundamentada em produções localizadas e tidas como único ponto de referência.

No caso do ensino da história, devemos questionar a forma como este é feito, geralmente seguindo uma “lógica”. Para tanto é preciso voltar à característica multiperspectivada da História e contrariar uma racionalidade dominante que se acomodou no sentido de apresentar apenas uma via de explicação aos acontecimentos e problemas históricos. A função do historiador e do professor não é o de “contar as coisas”, nem mesmo quando essas histórias refletiram de verdade, o que é muito improvável, as coisas “como realmente aconteceram”.

## 2.7 A HISTORIOGRAFIA ATUAL E AS FORMAS DE EXPLICAR A HISTÓRIA

O princípio da narrativa e as formas como se explica a história passaram a ser tema do debate teórico quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico, promovendo a necessidade de realizar uma explicação científica da história. Foi criado, então, um sistema de explicação que assegure sua “inteligibilidade” através do discurso histórico. “A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado”. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 357).

Para Collingwood (1981), a história tem que levar em consideração o perspectivismo e estudar as idéias das pessoas quando agem para construir os fatos, entendendo a relação das idéias dos sujeitos e suas ações. Essas idéias seriam as perspectivas orientadoras da experiência do passado, aquilo que constrói a narrativa. Para Rüsen (2001), as “idéias são os referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão”.

Mas, afinal, o que é a verdade em História? Barca (2006) enfatiza que “a história não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos fatos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes”.

Essa questão da verdade histórica é muito discutida em Educação Histórica, segundo a qual não existe uma única verdade, mas plausibilidades. Considerando-se a multiperspectividade da história e as diversas possibilidades de explicação/interpretação, são essas plausibilidades que devem ser investigadas como componentes iniciais para qualquer pesquisa, principalmente com relação à História da

África. Para Aróstegui (2006) “não existe explicação histórica com o sentido que uma explicação científica tem. O que existem são interpretações diversas e mesmo contraditórias de certos conjuntos de fatos do passado”.

O que temos constatado é que sobre a História da África ainda pesam as mesmas referências culturais idealizadas e defendidas por teóricos como Oliveira Viana, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre orientando as interpretações de um passado tido como único e verdadeiro. As Diretrizes, quando se baseiam na necessidade de resgatar os valores da cultura afro-brasileira, se mantêm ligadas a uma idéia de formação de identidade nacional sob o ponto de vista de uma contribuição “externa”, entendendo os negros a partir da sua inserção no Brasil por meio da escravidão moderna e seus descendentes como pessoas com características próprias do povo africano, desconsiderando a África como um continente de múltiplas características. De acordo com Stuart Hall, o próprio termo “África” é uma construção moderna, cujo principal ponto de origem comum se situa no tráfico de escravos.

Se considerarmos que a aprendizagem é contextualizada socialmente, as experiências, o enfoque e os métodos de ensinar afetam sobremaneira o nível do pensamento histórico. Os historiadores são influenciados por valores de seu próprio tempo e pelas evidências de que dispõem, selecionando e combinando fontes para recriar determinado acontecimento do passado. Suas interpretações, portanto, podem variar de acordo com os diferentes interesses e perspectivas que apresentam. Lemos as fontes de acordo com nossas experiências e nossa vida prática. A objetividade da experiência que está na fonte pode ser usada por outra pessoa de modo subjetivo, com outra experiência, outra intencionalidade.

Embora com essa característica multiperspectivada, podendo oferecer várias explicações, o que acontece com a cognição histórica dentro da cultura escolar é a dominação de um único discurso, uma única leitura do passado, o que pode ser constatado com relação à História da África e da cultura afro-brasileira apoiadas quase exclusivamente num único referencial, a obra de Gilberto Freyre<sup>21</sup>.

### Segundo Oliva

Se levarmos em consideração que a grande maioria dos autores de livros didáticos são historiadores, ou pelo menos professores de História, os manuais escolares—com seus textos escritos e imagéticos — ganham o status de serem representações da História. Da mesma forma, seria natural pensar que as mesmas serão (re) significadas pelos seus leitores, sejam eles professores ou alunos. Entendemos, portanto, que os textos e os recursos imagéticos presentes em um livro didático - mapas, figuras, fotografias, pinturas, charges ou desenhos - são produtos da interpretação e da representação de uma certa realidade pelos seus autores. (OLIVA, 2003, p. 442).

Nas narrativas sobre a África e o papel dos africanos no Brasil, podem aparecer diferentes possibilidades de informações por parte dos professores, de acordo com sua consciência histórica. Neste caso, os professores têm carecido de uma orientação que os leve a perceber ou mesmo buscar outra racionalidade para interpretar essa história.

Para a narrativa histórica é decisivo (...) que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao torna-se presente, o passado adquire o estatuto de 'história'. (RÜSEN, 2001, p. 155).

De acordo com essa perspectiva de Rüsen, a África só viria a adquirir um espaço dentro dos conteúdos escolares a partir do momento em que o seu passado, sua história, seja entendido enquanto conteúdo escolar e, portanto, passe a representar um

---

<sup>21</sup> O livro Casa Grande e Senzala, publicado em 1933 têm, ainda, forte influência na cognição histórica e na racionalidade de professores e manuais didáticos de História. A grande maioria das produções didáticas se baseiam nessa obra e, portanto, acabam desenvolvendo uma única racionalidade reproduzida pelos professores nas aulas de História.



conhecimento sistematizado tanto nos currículos escolares como nos manuais didáticos a serem utilizados por professores e estudantes.

Mas essa sistematização dos conteúdos escolares referentes à História da África também pressupõem uma sólida formação historiográfica por parte daqueles que elaboram os currículos e os manuais, assim como se espera que os professores que estão em contato direto com os estudantes também tenham o domínio dessa historiografia. De acordo com Rüsen (2001), a orientação, a interpretação e a experiência seriam os princípios norteadores para que a História da África tenha sentido.

Essa orientação no tempo acontece a partir do contato e da experiência com as fontes, garantindo a capacidade de problematizar, de entrar em contato com o passado e, por consequência, levantar pressuposições e interpretação com relação ao passado e ao presente.

E isso só será possível por meio de um contato direto dos professores de História e seus alunos com uma documentação, primária ou secundária, que evidencie todos os aspectos previstos pela lei 10.639/03, uma vez que dentro das mudanças temporais apontadas por esses documentos, pode-se fazer um caminho histórico.

O processo histórico tem, então, a tarefa de ser desvinculado da idéia que os conhecimentos dos fatos humanos se limitam apenas à apresentação ou descrição de acontecimentos ou de realizações de determinados grupos. Jerzy Topolski<sup>22</sup> assinalou que a palavra História, ainda que seja usada apenas para designar a atividade cognoscitiva do histórico, encerra já um duplo significado: designa o processo de pesquisa, mas

---

<sup>22</sup> Citado por Aróstegui.

também o resultado dessa pesquisa como reconstrução na forma de uma série de afirmações dadas pelos historiadores sobre os fatos passados.

De acordo com Rüsen (2001), o pensamento histórico está presente nas explicações e os conteúdos nele inseridos são resultado de uma operação metódica que se manifesta com a narrativa, a escrita, as problematizações que estabelecemos com a experiência que está em nossa vida prática e nas evidências do passado, o que restou do passado no presente. O desenvolvimento desse pensamento histórico promove a competência de “pensar historicamente”, ou seja, a capacidade de se orientar no tempo numa ligação entre passado, presente e futuro, sendo que o passado só tem sentido porque tem relação com o presente.

A história hoje tem uma característica bastante rigorosa ao não aceitar apenas “uma grande narrativa” acerca do passado, já que a historiografia pode produzir narrativas divergentes, resultado de diferentes perspectivas a partir das mesmas fontes ou situações.

Neste ponto voltamos as atenções, novamente, em defesa da importância de se resgatar a história da África. “Partindo da idéia de que a história é o campo das ações – mentais e materiais – humanas no tempo, a África é a região do mundo de mais longa historicidade”. (OLIVA, 2003, p. 436). Nessa perspectiva, torna-se obrigatório um novo olhar sobre a História da África e da cultura afro-brasileira a ser resgatada no universo escolar, observando no presente os elementos africanos de um passado que, até então, tem sido observado a partir de um único ponto de vista da historiografia.

Segundo a análise sobre consciência histórica de Rüsen (2001), o tempo, à medida que transcorre, provoca pequenas e grandes mudanças que são vividas pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas. A experiência do tempo e o nosso desejo de prever as

mudanças no futuro causam a necessidade de orientação no tempo relativamente à interpretação do passado.

Como argumenta Lee (2006), embora pareça que a nossa necessidade de orientação no tempo, no dia-a-dia, cria o interesse acerca do passado e reforça a História, a história acadêmica “produz um acréscimo teórico para além da necessidade de identidade dos sujeitos ativos” e este “acrécimo teórico deve ser visto como a produção racional específica da pesquisa orientada em narrativa histórica; a História transcende a particularidade da orientação de senso comum para a ação no mundo”.

Assim, a Educação Histórica se apresenta neste quadro de investigação, uma vez que esta pesquisa busca entender a forma como os conhecimentos históricos acerca da África estão presentes nas idéias de professores de História e alunos brasileiros e portugueses.

### CAPÍTULO 3 – AS IDÉIAS HISTÓRICAS DOS PROFESSORES

*O meu passado é tudo quanto não consegui ser.  
Nem as sensações de momentos idos me são  
saudosas: o que se sente exige o momento;  
passado este há um virar de página e a história  
continua, mas não o texto.*

- Fernando Pessoa -

Desde o início desta investigação a preocupação foi quanto ao papel central dos professores de História no processo de inserção da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar e sua função como formadora de uma consciência histórica.

Levando em consideração a forma como as Diretrizes se referem aos professores como os sujeitos fundamentais na execução desse projeto foi importante analisar, com o auxílio das idéias desenvolvidas por Peter Lee, denominadas de conceitos substantivos, dentro da perspectiva da Educação Histórica, as formas como acontece a cognição desses professores e como sua consciência histórica interage com o processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.

As idéias que os professores de História apresentam de África foram tomadas, portanto, como referencial para o início desta discussão.

Este capítulo, portanto, pretende investigar a forma como os professores de História, entendidos enquanto sujeitos com experiências próprias, se relacionam com o conceito substantivo “África”.

### 3.1 AS IDÉIAS DOS PROFESSORES

Como já se anunciou na perspectiva do pólo teórico dessa investigação, além da pesquisa documental realizada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, privilegiou-se a utilização do inquérito sob a forma de questionário escrito.

O inquérito ou questionário escrito foi elaborado com perguntas abertas e fechadas com características de inquérito em pequena escala. Neste sentido, como afirmam Cohens e Manion (1990), foi necessário delimitar bem a finalidade exata da pesquisa e as características da população a ser investigada.

Com relação aos professores, um critério que se estabeleceu é que deveriam trabalhar com a disciplina de História no Ensino Fundamental. Com apenas uma exceção no caso brasileiro, em que um dos professores investigados é formado em Filosofia, todos os outros são formados em História. Da mesma forma, embora os professores brasileiros trabalhem em escolas públicas e privadas, os professores que devolveram os questionários respondidos trabalham em escolas públicas, tanto aqui no Brasil como em Portugal.

A investigação realizada com os alunos tomou como critério o fato de serem alunos da última série do Ensino Fundamental, no caso, 8ª série no Brasil e 9ª série em Portugal, todos com idade entre 13 e 15 anos. Os alunos brasileiros freqüentam uma escola privada da cidade de Curitiba, enquanto os portugueses são alunos de escola pública de uma cidade próxima do espaço rural.

Outra questão ainda apontada por estes autores diz respeito às decisões sobre a amostra da população a ser investigada. Para tanto se optou pelo tipo de “amostra intencional”, a qual “el investigador selecciona a mano los casos que serán incluídos en su muestra sobre la base de su propio juicio en cuanto a tipicidad. De esta manera construye una muestra que es satisfactoria para sus necesidades específicas.”(COHEN e MANION, 1990, p. 133)

Nessa mesma perspectiva, definem-se pelo tamanho da amostra a partir dos propósitos da pesquisa e da própria natureza da população investigada. Foram selecionados 2 professores brasileiros e 3 professores portugueses, bem como 24 alunos brasileiros e 31 alunos portugueses.

### 3.2 OS PROFESSORES COMO SUJEITOS DO UNIVERSO ESCOLAR

Muito se tem discutido acerca do papel dos professores no contexto do universo escolar. As pesquisas atuais, que se baseiam na perspectiva da sociologia da experiência (DUBET, MARTUCELLI, 1997), apontam para o fato de que esse ofício de ensinar precisa ser entendido sob uma nova perspectiva, a partir da qual os professores passam a ser vistos como sujeitos completos, com uma subjetivação própria que obriga a compreendê-los além do espaço da sala de aula.

Aqui entra o papel primordial da Educação Histórica nesta investigação para entender como a experiência dos professores interfere nesse processo de cognição e como isso aparece em suas explicações com relação à temática da história da África.

Por isso a preocupação com os conhecimentos prévios e com a investigação dos interesses que está presente na experiência das pessoas.

De acordo com Peter Lee (2006), a capacidade de pensar historicamente é o fator fundamental que desenvolve uma cognição histórica mais aperfeiçoada, possibilitando aos professores a competência de educar também historicamente. O professor de história, portanto é, ao mesmo tempo, historiador e “ensinante”. Ele deve produzir conhecimento e fazer com que o aluno escreva e leia o mundo historicamente por meio da narrativa. Assim, os alunos devem entender a história como compromisso de indagação, com características e vocabulários próprios: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança”.

Peter Lee (2006) acredita que os professores têm mais facilidade de identificar aqueles conhecimentos prévios que os alunos possuem, uma vez que esses conceitos são centrais para a História e para entender aquilo que ele pensa de si próprio enquanto leciona. Tais conceitos podem vir de vários setores de nossa vida e o entendimento de seu significado é de fundamental importância, sobretudo porque pode mudar de acordo com o tempo e com o contexto.

Nesse ponto a pesquisa realizada pelo projeto CHATA<sup>23</sup>, procura demonstrar que as idéias que os alunos têm sobre evidência histórica não conferem com a realidade, pois geralmente acreditam que essa evidência nada mais é que uma cópia do passado e carregam para dentro deles a visão que têm dos acontecimentos.

---

<sup>23</sup> O Projeto “Chata” (Concepts of History and Teaching Approaches) Conceitos de História e Abordagens de Ensino, de 1995, realizado na Grã Bretanha, foi guiado por Peter Lee e Rosalyn Ashby. Pesquisa na área da Investigação Histórica destinada a explorar a compreensão dos alunos.

São esses aspectos e a compreensão de sua existência o papel que os professores devem desempenhar, criando um padrão de valores, significados ou intenções sobre a seleção, a reconstrução e a articulação temática estruturada no fato histórico escolhido, qual seja, o significado de África. É neste significado que os professores constroem sua originalidade, pois é através do sentido elaborado pelos professores e alunos que se definirá a historiografia a ser utilizada na abordagem do tema escolhido, construindo assim sua consciência histórica.

Na investigação sobre o ensino de História, a Educação Histórica sente a necessidade de buscar um conhecimento sistemático sobre as idéias históricas tanto de crianças e jovens, assim como dos professores. Há um conhecimento que é obtido pela ciência e há um produto da reflexão que fazemos da própria história pessoal. “Como regra geral, as ciências ao se constituírem vão criando linguagens particulares, repletas de termos específicos, que podem transformar-se em complexos sistemas formais”. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 369).

Entendendo que a África faz parte da construção social e cultural do Brasil e de Portugal, houve o entendimento de que seria necessário realizar um estudo de caso nesses dois países. Utilizando a categoria de Conceito Histórico formulada por Rüsen (2007), a África precisava ser investigada a partir das idéias de professores brasileiros e portugueses para entender como essa mesma idéia foi construída. Para tanto, houve necessidade de buscar guarida em produções alternativas que auxiliassem na busca por respostas.

A partir dos Estudos Culturais, inseridos na sociologia inglesa e tendo como principais representantes Raymond Williams e Stuart Hall foram buscadas novas plausibilidades de explicação para a questão da História da África, pautada na utilização



do conceito de diáspora, sobretudo nos estudos de Paul Gilroy e Stuart Hall. Seus trabalhos se remetem a investigações acerca de questões de identidades, relações de gênero e ensino, relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização.

O conceito fechado de diáspora se apóia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um 'outro' e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. (HALL, 2003, p. 33).

Assim, existe uma questão que é a de interpretar a África, reler a África, do que a África poderia significar para as crianças e adolescentes hoje, depois da diáspora. Aqueles que saem de sua 'terra' acabam se acostumando com os novos ritmos e os elos naturais e espontâneos acabam sendo interrompidos por suas experiências diaspóricas. Sem contar um novo problema a se considerar, aquele de que a história e a cultura negras são percebidas como uma intrusão ilegítima em uma visão de vida nacional.

Assim, a utilização de um primeiro instrumento de investigação, na forma de um questionário, pretende mapear as idéias substantivas dos professores de ambos os países, fortemente relacionados com a História da África, com relação à legislação e sua relevância enquanto parte de sua prática cotidiana no âmbito escolar.

O questionário foi construído tendo em vista as leituras realizadas das Diretrizes e das idéias apontadas pelos Estudos Culturais a partir de Stuart Hall (2003) e Paul Gilroy (2002). Formulado principalmente com questões abertas, o instrumento de investigação pretende obter respostas dos professores no sentido de identificar quais idéias seriam apontadas com relação à África e como esse assunto, enquanto conteúdo escolar, pode ser abordado em sala de aula.

### 3.3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Comumente, em uma investigação educacional tenta-se compreender algo de um grupo estudando-se em profundidade uma pequena parcela desse grupo. Esta investigação se enquadra dentro das pesquisas qualitativas, tomando um grupo de professores para a realização do estudo, tendo em vista que a ação tem significado com um sujeito, e também com toda a sociedade e com a relação do sujeito com ela.

As pesquisas em cognição histórica inserem-se no âmbito do modelo de aprendizagem situada, ou contextualizada e, como tal, procuram responder à questão central: como é que os sujeitos constroem as suas idéias em diferentes contextos concretos de aprendizagem? (CHAVES, 2006, p.4)

De acordo com Erickson (1986, citado por LESSARD-HÉBERT, M. et ali, 1990)

(...) os significados possuem uma história, isto é, que eles podem estar ligados, na origem a uma cultura mais vasta do que aquela do meio imediato; esta cultura é definida, em termos cognitivos, como uma aprendizagem de normas que guiam as percepções, as convicções, as ações e a avaliação das ações dos outros (...) (LESSARD-HÉBERT, 1990, p. 42).

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Neste caso, em especial, o instrumento escolhido foi o questionário, uma técnica de inquérito bastante utilizada pelas Ciências Sociais. O questionário intencionava recolher as respostas de cinco professores brasileiros e cinco professores portugueses, mas foi respondido por apenas dois professores de História no Brasil e três professores de História em Portugal. No entanto, embora tenham sido distribuídos mais de 20 questionários, contando escolas públicas e privadas no Brasil, houve uma grande resistência por parte dos professores em devolvê-los. Alguns professores argumentavam ter preenchido, mas à lápis e, então, teriam que “passar a limpo”. Outros esqueciam em

casa ou, então, estavam preenchendo “aos poucos”. Do mesmo modo, dos 20 questionários enviados a Portugal, apenas os três aqui apresentados foram devolvidos. E, mesmo assim, cerca de 8 meses após o envio desses questionários a Portugal.

É bom ressaltar que o objetivo desta investigação se baseou, portanto, numa amostra intencional, ideal para um determinado projeto de pesquisa que visa um segmento específico de público. Essa "amostra intencional" acontece a partir de entrevista, observação ou realização de um grupo focal com as pessoas que, por critérios definidos pelo avaliador, sejam capazes de transmitir as informações que se julgam necessárias para realizar a avaliação (isto significa que as pessoas ou grupos escolhidos devem ser selecionados baseados no critério de representatividade dentro do contexto onde se realiza a avaliação).

O que garantiu a intensidade e a finalidade desta investigação não foi a realização de uma comparação entre os dois países nem a triangulação com a legislação, mas a busca por elementos de argumentação do sentido e dos significados apontados por professores e alunos com relação à História da África.

Com o recebimento desses questionários, foi possível realizar uma análise das suas respostas obtidas considerando, também, a formação de cada um dos professores e o tempo que atuam em sala de aula. Embora a intenção fosse investigar as idéias apresentadas por professores de História, um dos questionários respondido no Brasil foi apresentado por uma professora que dá aulas de História, mas têm formação em Filosofia.

**TABELA 1 - PROFESSORES BRASILEIROS**

<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Instituição</b>
Professor José 39 anos	Licenciatura e Bacharelado em História	2000	UFPR
Professora Ana 29 anos	Licenciatura e Bacharelado em Filosofia	2001	UFPR

No caso dos questionários que retornaram de Portugal, todos os três professores apresentam formação superior em História.

**TABELA 2 - PROFESSORES PORTUGUESES:**

<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Instituição</b>
Professor Carlos 26 anos	Licenciatura em ensino de História	2005	Universidade do Minho – Portugal
Professora Carmem 27 anos	Licenciatura em ensino de História	2005	Universidade do Minho – Portugal
Professora Andréa 48 anos	Licenciatura em História	1981	Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Portugal

### 3.4 AS IDÉIAS DOS PROFESSORES

De modo geral, fica perceptível que falta para os professores um referencial teórico da historiografia, sendo que em suas idéias acerca da África aparecem interferências de outros meios, como da mídia e de manuais didáticos. Os professores desconhecem o caminho percorrido na construção histórica, interferindo na forma como os alunos se aproximam do conhecimento.

As idéias dos professores apresentam a África enquanto um “conceito-gênero”, categoria que Rüsen (2007) define como sendo um conceito da linguagem dos historiadores que não são especificamente históricos, como acontece com palavras como *trabalho* e *economia*, por exemplo. “Eles designam, nos estados das coisas, complexos de qualidades que eles têm em comum com os outros estados de coisas, independente de sua relevância nos processos temporais”. (RÜSEN, 2007, p. 92)

A África só se torna um conceito histórico porque lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. Quando a relevância do conceito é designada, torna-se um conceito histórico, como “cultura africana”.

Um exemplo desse desconhecimento acerca de um referencial teórico fica claro já nas idéias apontadas na tabela 1.

**1) No ano de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 10.639, a qual torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro no Ensino de 5ª. a 12ª. série no Brasil.**

**TABELA 3 (BRASIL) - O QUE ACHA DESSA MEDIDA**

---

**Professor José** - Acho a medida bastante justa visto que pouco se sabe sobre o assunto e o debate desta questão movimenta as informações tornando mais acessível.

---

**Professora Ana** - Mais uma lei imposta. Sem ter “sentido”, pois não é elaborada pelo povo.

---

A resposta do professor José apresenta interesse sobre a temática, mas ele mesmo atenta para o fato de que é uma temática histórica que os professores não têm acesso. O *debate desta questão movimenta as informações tornando mais acessível*. Que informações seriam essas e o que se tornaria mais acessível não fica claro. Muito menos para quem.

Já a professora Ana atenta para o fato de a lei ser imposta, sem a participação popular em sua elaboração, deixando de comentar acerca da África e de uma possível importância da medida em si.

Seria, mesmo uma lei sem sentido? Se considerarmos que essa legislação não é fruto de uma idéia espontânea do governo e não foi elaborada de um momento para outro, mas é resultado das lutas do Movimento Negro organizado, essa afirmação pode demonstrar o desconhecimento acerca dessa discussão. Há ainda a afirmação de que o povo não participou dessa elaboração. Porém, devemos considerar que os integrantes do Movimento Negro também fazem parte da sociedade, do povo brasileiro, lutando em prol da valorização da história e da cultura africanas no Brasil e que graças a essa atuação essa legislação foi elaborada.

Nessa questão, ao elaborar uma legislação específica sobre a História da África e da cultura africana, podemos afirmar que o Brasil se encontra bastante adiantado com

relação a outros países que têm laços bastante estreitos com a África, como é o caso de Portugal. Ao mesmo tempo, a ênfase da legislação em nosso país pode estar dificultando novas orientações e a capacitação dos professores de História.

No caso dos professores portugueses, as respostas passaram por outras idéias:

### **TABELA 3 (PORTUGAL) - O QUE ACHA DESSA MEDIDA**

---

**Professor Carlos** - O ensino de História de qualquer país e cultura é sempre interessante, mas neste caso específico concordo com esta medida, pois este estudo deveria ser apenas um complemento à História do país de origem.

---

**Professora Carmen** - A medida parece-me um pouco exagerada. Creio que a História da África deve ser lecionada no conjunto da História Universal, de forma a poder relacioná-la com as ocorrências em outros locais.

---

**Professora Andréa** - Parece-me uma medida adequada num país em que a população é constituída por um grande número de africanos ou seus descendentes e com vínculos históricos culturais são indissociáveis da história brasileira.

---

De modo geral concordam que a medida parece exagerada e começam a apontar o que será constante em suas respostas: o acúmulo de conteúdos no currículo de História. Gomes (2005), se referindo ao ensino da História da África no Brasil, afirma que para muitos professores, a função da escola fica reduzida à transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como se essa temática pudesse ser desvinculada da realidade brasileira e, acreditamos, também da portuguesa.

Embora a professora Andréa observe a importância dessa medida no Brasil enquanto país que possui um grande número de africanos e de seus descendentes acredita, como os outros professores, que essa medida só seria realmente adequada como um complemento à história Universal, como afirma a professora Carmen.

Aparentemente encontramos uma negação da presença negra em Portugal, visto que a professora Andréa acredita que no Brasil as relações com a África são indissociáveis.

#### TABELA 4 (BRASIL) - ISSO SE APLICARIA EM PORTUGAL

---

**Professor José** - Provavelmente, devido à relação entre aquele país e a África.

---

**Professora Ana** - Com certeza, seria interessante explorar mais essa ligação entre aquele país e o continente africano.

---

Inquiridos sobre a aplicabilidade de uma legislação como essa em Portugal, os professores brasileiros concordam que seria interessante explorar a ligação entre aquele país e África, tomando como ponto de partida a idéia de uma identidade comum.

Isso, no entanto, não é verificado nas respostas obtidas com os professores portugueses:

#### TABELA 4 (PORTUGAL) - ISSO SE APLICARIA EM PORTUGAL

---

**Professor Carlos** - Portugal teve desde sempre ligação com África, mas penso que esta medida não se aplicaria.

---

**Professora Carmen** - Creio que não faz sentido trabalhar a História de África de forma isolada.

---

**Professora Andréa** - Penso que seria difícil de concretizar em Portugal, dada a vastidão dos programas, no entanto a temática africana é abordada em alguns contextos históricos. Embora o tratamento destes conteúdos seja breve são abordados vários conteúdos que se leccionam em determinados anos de escolaridade.

---



A África, nas idéias dos professores portugueses, aparece apenas como um “conceito-gênero”, sem um referencial teórico de valor histórico que se aplique a uma medida como a de focar esse tema num contexto maior de sala de aula. A professora Carmen, por exemplo, afirma que “não faz sentido trabalhar a História de África de forma isolada”. Soma-se, ainda, uma questão que vai se apresentar constante em suas respostas, que é a preocupação com os programas de ensino de História que se apresentam muito vastos, não permitindo tempo de salientar esse assunto em sala de aula.

De acordo com Dubet (1997), a identidade cultural é um elemento que aparece na experiência social que o sujeito mantém com o conhecimento. Neste caso, os professores brasileiros constataam a presença uma relação cultural entre a África e o Brasil e conseguem, ao menos, levantar argumentos para trabalhar esse tema em sala de aula.

Na perspectiva de educadores que estudam a questão da discriminação e do preconceito

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. (GOMES, 2005, p. 147)

As idéias apontadas pelos professores portugueses nos levam a crer que a África aparece mesmo apenas como um conteúdo e não como um tema que mereça ser discutido como referencial de identidade ou de postura perante a sociedade. Isto está provando a necessidade da presença e da ênfase na utilização de documentos primários

e secundários em aulas de História como recurso fundamental para a orientação e interpretação no tempo.

**TABELA 5 (BRASIL) - QUE ARGUMENTOS VOCÊ USARIA COM SEUS ALUNOS PARA TRABALHAR TAL ASSUNTO**

---

**Professor José** - Os argumentos seriam a constituição da população brasileira, as permanências que encontramos hoje e que surgiram do contato dos africanos com o Brasil. A origem deste povo africano (branco e negro) na própria África, que me parece ser algo bastante desconhecido do povo brasileiro.

---

**Professora Ana** - Talvez levasse os alunos a refletirem a respeito do “monopólio” do “uso e abuso” no período da expansão comercial.

---

Nota-se a presença de uma idéia fundamentada na questão cultural e, baseando-se nas observações de Rüsen (2001), uma certa orientação no tempo, uma vez que o professor José se refere à origem do povo africano branco e negro, apontando inclusive uma nova forma de entendimento da África composta não apenas de elementos negros. Sua perspectiva, aqui, é a da existência de uma história africana e não apenas de uma contribuição culturalista. Porém, ao afirmar que ainda encontramos permanências e não se referindo às mudanças, podemos acreditar que entende a existência dessa contribuição como algo inerente aos africanos, como se os afrodescendentes fizessem parte de outra cultura.

Já os professores portugueses não responderam a essa questão, manifestando a inexistência relacional entre a vida prática e a idéia que têm de África. Ou, provavelmente, falte a eles mesmos o entendimento do por que trabalhar tal assunto em

sala de aula, haja vista que reclamem constantemente do acúmulo de conteúdos a ser trabalhado nas aulas de História.

**TABELA 5 (PORTUGAL) - QUE ARGUMENTOS VOCÊ USARIA COM SEUS ALUNOS PARA TRABALHAR TAL ASSUNTO**

---

**Professor Carlos** - Não respondeu.

---

**Professora Carmen** - Não respondeu.

---

**Professora Andréa** - Não respondeu.

---

Sobre a importância desse tema no currículo escolar, as respostas dos professores brasileiros foram apontadas na tabela 4:

**TABELA 6 (BRASIL) - É IMPORTANTE QUE ESSE TEMA “ÁFRICA” ENTRE NO CURRÍCULO ESCOLAR? EM QUE SÉRIE?**

---

**Professor José** - Sim. A partir da 5ª série quando se faz os estudos sobre as primeiras civilizações no mundo. Na 6ª série quando se pensa as rotas comerciais na dita Idade Média. Na 7ª série quando se trabalha com a formação do Brasil.

---

**Professora Ana** - Sim. Considerando nosso processo de colonização, nossas influências, a formação da nossa cultura, a busca de novas terras (expansão marítima). Também pode ser considerada ao analisarmos a atual situação dos negros (e índios) como efeito do nosso processo de colonização.

---

Perguntados sobre o melhor momento de incluir esse estudo, os professores mostraram-se adeptos da divisão tradicional da História, já que sugerem essa inclusão tendo ora o Egito como referência, ora a expansão marítima. A África, nessa perspectiva, não é vista dentro de uma localização temporal própria. E embora analisando a partir da História do Brasil, o enfoque ainda permanece eurocêntrico, uma vez que o ponto de partida das ideias desses professores são a Idade Média (européia) e a expansão marítima, momento de conquistas dos países europeus, sobretudo de Portugal e da Espanha.

Não há uma fuga da divisão tradicional da história, quadripartite, apontada por Chesnaux (1995). As idéias dos dois professores seguem uma linearidade dos conteúdos apresentados nos currículos e nos manuais didáticos.

No caso dos professores portugueses, além da presença desse tema seguir também essa linearidade, podemos conferir a forte influência da idéia de nação apontada em suas respostas. De acordo com o professor Carlos, a África deveria ser estudada para entender melhor o contexto da guerra colonial<sup>24</sup>, entendendo que essa temática só interessa a partir do ponto de vista de Portugal e lançando, ainda, um olhar eurocêntrico sobre o estudo da História. A África transparece na fala dos professores portugueses como o “outro”.

**TABELA 6 (PORTUGAL) - É IMPORTANTE QUE ESSE TEMA “ÁFRICA”  
ENTRE NO CURRÍCULO ESCOLAR? EM QUE SÉRIE?**

---

**Professor Carlos** - É sempre importante ter um conhecimento geral de todos os temas que marcaram a História de Portugal. No caso deste tema “África” poderia-se eventualmente alargar um pouco mais o conhecimento aquando da abordagem da expansão marítima nos 5º e 8º anos e da guerra colonial nos 6º e 9º anos. Seria interessante aprofundar um pouco mais o tema “África” para se compreender melhor o contexto da guerra colonial, bem como toda a sua envolvente para que se possa perceber as vivências daqueles que por lá passaram.

---

**Professora Carmen** - O tema “África” deve ser tratado sempre que se justifique, mas não deve ser encarado como um caso particular e isolado.

---

**Professora Andréa** - Como já referi o tema África é abordado e diversos conteúdos sem tratamento aprofundado, na minha opinião a ser tratado com mais profundidade deveria ser abordado no tema “Portugal hoje”, tocando essencialmente relações de cooperação com as ex-colônias, sem esquecer obviamente o aspecto da lusofonia.

---

<sup>24</sup> Guerras promovidas por colônias africanas durante a segunda metade do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de conquistar a sua independência com relação à dominação europeia.

A questão da lusofonia, citada pela professora Andréa, deixa transparecer a idéia de que a África se apresenta como complemento da história portuguesa e não com uma historicidade própria. De acordo com Gilroy (2002), a África se apresenta apenas a partir de um passado genérico, neste caso se relaciona com o período colonial e só como tal merece ser mencionada. A partir do momento em que as colônias africanas tornaram-se independentes, deixaram de existir do ponto de vista histórico. A professora Carmen ainda reforça essa idéia quando afirma que o tema não deve ser encarado como um caso particular e isolado, ou seja, acredita que a África só merece ser estudada tendo como ponto de partida sua relação com os portugueses uma vez que, dentro dessa perspectiva, não apresenta uma história particular.

Conclusões muito próximas podem ser obtidas a partir das idéias apontadas com relação ao texto apresentado no questionário:

*“Entre as civilizações mais antigas da história da humanidade, algumas se desenvolveram no continente africano, como a egípcia, a cuxita, a axumita e a etíope. A história do Egito faraônico talvez seja a mais conhecida por nós, mas todas essas civilizações sobreviveram a um longo período da história da humanidade, desenvolvendo tecnologias e inúmeras formas de organização de suas sociedades, e produzindo um enorme legado cultural para toda humanidade.” (MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global, 2006.)*

#### **TABELA 7 (BRASIL) - IMAGEM DE ÁFRICA O TEXTO TRAZ**

---

**Professor José** - Em branco.

---

**Professora Ana** - Que na África somente os egípcios foram importantes.  
- Questão geográfica; - Outras civilizações africanas; - História do Egito.

---

O professor José não respondeu a essa questão, mas a professora Ana apontou uma idéia tradicional, sem explicitar o que estaria envolvido na questão geográfica e quais seriam as outras civilizações africanas além da egípcia.

### TABELA 7 (PORTUGAL) - IMAGEM DE ÁFRICA QUE O TEXTO TRAZ

**Professor Carlos** - O texto trás a imagem de um continente grandioso, proporcionador de uma mistura de raças e culturas fascinantes, uma imagem de inovação, desenvolvimento. Dá a idéia de que foi este a origem das grandes culturas e de que toda essa grandiosidade se perpetuou até aos dias de hoje. Para trabalhar com os alunos colocaria questões mais abrangentes e relacionadas com os temas que estudam e estão contemplados no currículo escolar. Colocaria as questões mais no âmbito do estudo do Egito no 7º ano, embora não deixasse de referir as outras civilizações. Falar-se-ia das inovações introduzidas pelo povo egípcio que já para a época apresentava inovações espantosas, como por exemplo as suas construções. No caso do 5º ano seria interessante por causa da expansão muçulmana e expansão marítima.

**Professora Carmen** - A imagem transmitida dá conta do continente africano como sendo o berço da civilização e um pólo importante de difusão de novidades e inovações importantes para a humanidade.

- Qual o continente que o documento se refere?- Quais as civilizações que se desenvolveram nesses continentes?- Que contributo deixaram essas civilizações para os dias de hoje?

**Professora Andréa** - O texto remete-nos mais para as civilizações antigas, dando por isso uma visão redutora das civilizações e culturas africanas. Não posso, no entanto, pronunciar-me sobre o tratamento do tema, uma vez que não se insere nos currículos escolares dos anos que lecciono.

*“Dá a idéia de que foi este a origem das grandes culturas e de que toda essa grandiosidade se perpetuou até aos dias de hoje”, é o que afirma o professor Carlos. De acordo com Anjos (2005)*

*“o sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica.” (ANJOS, 2005, p. 174)*

É interessante perceber, novamente, a preocupação com o currículo escolar, como apontado na resposta do professor Carlos: *“Para trabalhar com os alunos colocaria questões mais abrangentes e relacionadas com os temas que estudam e estão contemplados no currículo escolar”*. De acordo com Gomes (2005), trabalhar com a África e todas essas dimensões

não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2005, p.147)

Da mesma forma, esse professor se pronuncia afirmando que o texto “dá a idéia” de que foi a África o berço de grandes civilizações, negando estudos científicos que, até o momento, seguindo as idéias evolucionistas apontam a África, de fato, como local de origem dos seres humanos. A referência a elementos culturais aponta a idéia de que a África não existe historicamente e, segundo Rüsen (2007), a história não pode sem deve ser entendida a partir de uma única racionalidade, ou seja, de uma única perspectiva, caso que aparece nas respostas da maioria dos professores.

A orientação no tempo se faz apenas a partir da divisão tradicional da História e, mesmo assim, se estiver adequada ao que se exige no currículo escolar. Todos os elementos mencionados estão relacionados com uma produção historiográfica que aponta sempre os mesmos elementos como Egito e Expansão Marítima, tendo esta um olhar europeu.

Na questão 4, foram apresentados dois textos para que os professores apontassem um deles para ser trabalhado em sala de aula. A escolha deveria ser justificada:

**Texto 1-** “(...) *O piloto de Colombo, Pedro Nino, também era africano. Desde então, a história do Atlântico negro, constantemente ziguezagueando pelos movimentos dos povos negros – não só como mercadorias, mas engajados em várias lutas de emancipação, autonomia e cidadania -, propicia um meio para reexaminar os problemas de nacionalidade, posicionamento, identidade e memória histórica (...).*” (GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. P. 59.)

**Texto 2 –** “(...) *Sabemos que o termo ‘África’ é, em todo caso, uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos (...)* (HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo horizonte: UFMG, 2003. P. 31**)

**TABELA 8 (BRASIL) – JUSTIFICATIVA**

---

**Professor José** - Um texto que aborda o tema de maneira mais ampla estimulando a busca de informações sobre a participação dos povos negros nas lutas.

---

**Professora Ana** - Não é um discurso preconceituoso, traz idéias introdutórias que levariam os alunos a pesquisar e construir o conhecimento. É apenas uma citação não-ideológica que pode ser explorada sem cairmos em conceito preconceituoso.

---

O professor José se refere ao primeiro texto, pois afirma que ele é mais abrangente e estimula “*a busca de informações sobre a participação dos povos negros nas lutas*”. No entanto, não deixa claro a que lutas está se referindo. Sua consciência histórica está presente, mas carece de uma orientação para elucidar esse papel de luta na vida prática.

A professora Ana optou pelo segundo texto, mas sua justificativa demonstra uma cognição não-situada, pois não aponta elementos concretos sobre qual conhecimento pode ser construído com o texto escolhido, nem os conceitos preconceituosos podem ser apontados. De acordo com Gomes (2005) “tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor”.

No caso português, todas as escolhas recaíram sobre o segundo texto. Observamos nas justificativas juízos de valores, como a possibilidade apontada pelo professor Carlos de “*fazer uma reflexão dos valores morais*.”



---

**TABELA 8 (PORTUGAL) – JUSTIFICATIVA**


---

**Professor Carlos** - O segundo texto permite abordar o tema da escravatura, mas também ao mesmo tempo permite fazer uma reflexão dos valores morais. A exploração do texto permite em simultâneo retirar informação e partir do tema da escravatura para o tema da liberdade e de todo o percurso que se teve de ultrapassar para se atingir esse direito sagrado. Por outro lado, define de uma forma muito sucinta o que é África, por quem é constituída (várias raças e culturas) e mostra também qual a sua origem e de que forma os africanos se expandiram pelo mundo.

---

**Professora Carmen** - Creio que o segundo texto realça de forma mais evidente as diferenças que justificam e explicam a diversidade cultural, lingüística e de identidade existente neste continente. Por outro lado, o primeiro texto parece centrar a justificação dessa diversidade através de factores externos: o imperialismo europeu. Embora esse facto possa ter contribuído para esse mosaico cultural, as suas raízes são anteriores e bem mais profundas.

---

**Professora Andréa** - Descobrimentos, tráfico negreiro, colonização do Brasil.

---

No entanto, a resposta do professor Carlos aponta elementos com relação à idéia de Diáspora africana, permitindo a possibilidade de entender as formas como “os africanos se expandiram pelo mundo”.

A professora Carmen abordou mais elementos, apontado em suas idéias as possibilidades de diversidade cultural, lingüística e de identidade ao relacionar esse tema África, considerando, novamente, a África do ponto de vista da cultura e não da História. Já a professora Andréa se manteve presa a uma linearidade temporal produzida pela historiografia: “Descobrimentos, tráfico negreiro, colonização do Brasil”.

Perguntados se o estudo da História da África pode contribuir para aproximar os laços entre Brasil e Portugal, a professora Ana respondeu que “*sim, fazendo os alunos entenderem que a história é feita também de homens comuns. Compreendendo como se*

*dá a relação dominados X dominadores*”. Percebemos que a afirmação não procura uma utilização desse aprendizado na vida prática, uma vez que a África e os elementos que a ela poderiam se referir, não são apresentados em seu argumento.

Novamente, os professores portugueses parecem se manter distantes da África e daquilo que a envolve. O entendimento se dá a partir de uma cognição que não é situada, como podemos observar na resposta da professora Ana: *“O estudo de História de qualquer civilização, cultura, povo, serve sempre para aproximar países e descobrir afinidades”*. Ela não se compromete ao afirmar se esse estudo pode contribuir, exatamente, para aproximar os laços entre Brasil, Portugal e África.

---

**TABELA 9 (BRASIL) - O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTRIBUI PARA APROXIMAR OS LAÇOS ENTRE BRASIL, PORTUGAL E ÁFRICA**

---

**Professor José** - Contribui, pois esclarece cada vez mais e este esclarecimento leva a discussões que trazem novos elementos à luz (bibliografias, letras de músicas, danças, sites, etc.)

---

**Professora Ana** - Sim, fazendo os alunos entenderem que a história é feita também de homens comuns. Compreendendo como se dá a relação dominados X dominadores.

---

Os professores brasileiros apontam a importância de novos recursos, ou seja, demonstram uma clara necessidade de se relacionar com outras fontes nas quais sejam encontrados elementos a serem discutidos com relação à idéia que trazem de África.

A professora Ana, por exemplo, entende claramente a presença da África e dos africanos simplesmente como dominados e não como sujeitos de uma História na qual também dominam uma cultura, um conhecimento particular. A idéia apontada segue

aquela segundo a qual os africanos são, simplesmente, escravos e, portanto, entram na escola a partir de uma História contada pelos europeus.

**TABELA 9 (PORTUGAL) - O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA  
CONTRIBUI PARA APROXIMAR OS LAÇOS ENTRE BRASIL, PORTUGAL  
E ÁFRICA**

---

**Professor Carlos** - Contribui sempre. Quando se tem um conhecimento mais aprofundado de vários assuntos é muito fácil relacioná-los e descobrir os pontos comuns que podem existir entre eles.

---

**Professora Carmen** - O estudo da História, seja de África ou de qualquer outro continente, permite conhecer melhor a sua “realidade” evitando, ou combatendo, preconceitos e idéias pouco fundamentadas. Nesse sentido, creio que o estudo da História de África poderia aproximar as culturas. No entanto, e no seguimento do que já foi afirmado, creio que não faz sentido estudá-la isoladamente.

---

**Professora Andréa** - O estudo de História de qualquer civilização, cultura, povo, serve sempre para aproximar países e descobrir afinidades.

---

Nossa consciência histórica não é espontânea, sendo que a relação que temos com o passado é determinada pela forma com que a historiografia construiu isso. Os textos dos professores brasileiros e portugueses apontam idéias semelhantes, demonstrando que nos dois países a produção historiográfica sobre esse assunto se apóia em dados comuns ou, pelo menos, muito próximos.

De acordo com Oliva (2003), evidencia-se uma relação - observado/observador, um jogo não só de dominação e resistência, mas também de dificuldade de explicar e reconhecer a alteridade. Isso fica evidente na fala da professora Carmen quando se mostra preocupada em aproximar as culturas portuguesa e africana, sem significar a importância do estudo da História da África ou sua relação com a história europeia. É

importante ressaltar a preocupação dessa professora em não se estudar a África de forma “isolada”.

Do mesmo modo a professora Andréa afirma que o estudo de “*qualquer civilização, cultura, povo, serve sempre para aproximar países e descobrir afinidades*”. A África ainda faz parte do imaginário como sendo o Outro, portanto ainda é preciso descobrir as afinidades.

#### **TABELA 10 (BRASIL) – TEXTO SOBRE A ÁFRICA**

---

**Professor José** - O continente africano é, na minha opinião, o mais injustiçado dos 5 continentes. O mais explorado e dentro destas injustiças que eu vejo, as justificativas para um atendimento diferenciado aos países do continente por parte das nações que exploraram, ou seja, a Europa e seus países.

---

**Professora Ana** - Uma “civilização” pouco explorada pelos historiadores. Ao buscarmos nos livros encontramos sempre as mesmas fontes de pesquisa, o mesmo enfoque. Talvez seja a hora de mudarmos, buscarmos compreender o que é a África enquanto continente e local de formação e ocupação de diversos povos. Bem como analisar o “uso” que se faz deste povo tão rico culturalmente e tão aniquilado pelos discursos ideológicos.

---

A visão dos professores brasileiros é permeada por uma idéia de injustiça e de piedade com relação aos africanos, não como elemento histórico marcado por diferenças culturais e pela dominação de um grupo social pelo outro. Aponta-se, aqui, um desconhecimento histórico e a ausência de uma análise mais detalhada dessas “injustiças”.

A professora Ana se refere a “uma civilização” quando se refere à África, porém demonstra a necessidade de um maior conhecimento desse conteúdo e de outras fontes

históricas como auxílio para essa compreensão. No entanto, identifica um “uso” cultural da África, se distanciando novamente de uma visão histórica de África, assim como acontece na maior parte das respostas de todos os professores aqui questionados.

#### **TABELA 10 (PORTUGAL) – TEXTO SOBRE A ÁFRICA**

---

**Professor Carlos** - A África como todos os continentes foi importante e continua a sê-lo na História. Se analisarmos a sua importância desde o início dos tempos mais remotos, concluímos que terá sido o berço da humanidade e por isso, a nossa origem. Ao longo do tempo este foi um continente que sempre se destacou, não só por ser um local onde nasceram várias civilizações, mas também pelas suas riquezas naturais e localização geográfica estratégica. Foi por isso, um continente de passagem para muitos povos e de fixação para outros, ficando por tudo isto marcado na História.

---

**Professora Carmen** – A África é considerada pela História como sendo o possível local da origem do homem, assim como o berço de algumas civilizações que deixaram um legado importante para a posteridade. Este continente é também retratado como um território que forneceu mão-de-obra escrava de que os europeus se serviram, sobretudo na América, assim como um território que foi cobiçado e explorado pelas suas riquezas no período da expansão marítima europeia. É ainda visto como um ponto de discórdia entre alguns reinos europeus que, na corrida ao fornecimento de matérias-primas, essenciais ao desenvolvimento da industrialização europeia do século XIX, serão objecto da descolonização, formando-se assim, alguns dos estados africanos independentes dos nossos dias. O relato histórico sobre África é, por isso, um relato sujeito a diversos hiatos, não seguindo uma continuidade cronológica.

---

**Professora Andréa** - Não respondeu.

---

A idéia de legado apontada pela professora Carmen se volta novamente para a questão de que a África aparece nas idéias dos professores do ponto de vista culturalista e não histórico. De acordo com as respostas dessa professora, é possível perceber o quanto a produção dos

historiadores do século XIX ou da virada para o XX apresenta a História da África—vivenciada ou contada— como tendo começado somente no momento em que os europeus passaram a manter relações com as populações do Continente. Não só pela ação de registrar e relatar, feita por viajantes, administradores, missionários e comerciantes do século XV ao XIX, mas principalmente pelas mudanças introduzidas pelos europeus na África. (OLIVA, 2003, p. 438).

É neste sentido que os professores de História vêm apresentando suas idéias a respeito da África, ou seja, entendendo a África do ponto de vista cultural e não histórico, tendo como ponto de partida uma identidade branca e européia.

## **CAPÍTULOS 4 – JOVENS BRASILEIROS E PORTUGUESES E SUAS RELAÇÕES COM O CONCEITO SUBSTANTIVO ÁFRICA**

*O passado é lição para se meditar, não para se reproduzir.*

- Mário de Andrade –

Durante o percurso desta investigação, sobretudo após os resultados obtidos com os questionários destinados aos professores de História brasileiros e portugueses, houve a compreensão de que seria necessário pesquisar, também, as idéias que os jovens alunos, brasileiros e portugueses, têm sobre a África.

Entendendo que professores e alunos são sujeitos com experiências próprias, convivendo no mesmo universo, o escolar, torna-se necessário investigar as interferências que os professores provocam no processo de cognição histórica dos jovens. O próprio encaminhamento da investigação foi organizado tendo em vista as respostas obtidas junto aos professores, uma vez que as questões propostas aos alunos foram elaboradas a partir delas.

Assim, enquanto estudo de caso, a pesquisa foi pautada nas idéias de África apresentadas por jovens estudantes brasileiros e portugueses entre 13 e 15 anos de idade do Ensino Fundamental. Sem esquecer a Educação Histórica como norte desta investigação, as idéias apresentadas pelos alunos dos dois países foram elementos significativos para tentar compreender como acontece o processo de aprendizagem da História, sobretudo com relação ao conceito substantivo África.

#### 4. 1 IDÉIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Muitos investigadores de Educação Histórica defendem que devemos possibilitar às crianças o contato com os procedimentos através dos quais se constroem as narrativas e as explicações históricas. Elas devem compreender o que faz com que uma narrativa seja histórica, como se constrói, como funciona em relação a outras narrativas históricas, quais os suportes dos argumentos históricos. Collingwood (Apud ARÓSTEGUI, 2006) afirma que “para a história, o objeto a descobrir não é o simples acontecimento, mas o pensamento nele expresso. Descobrir esse pensamento é já compreendê-lo”.

Os conceitos que os alunos carregam surgem de suas experiências e ajustam-se a padrões de comportamento que nem sempre são compreendidos, mas que esses mesmos alunos acreditam ser “normais”.

Lee (2005) acredita que os alunos necessitam conhecer alguma história substantiva bem: eles necessitam ter uma fundamentação profunda de conhecimento factual e conceitual e entender estes fatos e idéias em uma estrutura mais ampla. A qualificação “alguma” história é importante porque aquilo que os alunos realmente conhecem deve ser gerenciável. E como esse conhecimento é gerenciável, deve ser organizado de modo que os alunos possam acessá-lo e usá-lo, sabendo como fazer avaliações cautelosas e realísticas sobre quanto e em quais circunstâncias ela é aplicável. Nós, no entanto, precisamos considerar o tipo de história que permitirá que isso seja alcançado.



“Nós podemos dizer que o conhecimento substantivo dos alunos poderia ser organizado de uma forma usável de modo que pudessem relacioná-lo a outras partes do passado e do presente. Isto significa que os alunos necessitam adquirir uma proposta utilizável do passado, um grande quadro organizado por conceitos substantivos sobre os quais eles, de modo crescente, entendem e podem refletir. Isto também significa que eles também precisam de um conhecimento aprofundado de passagens (não demasiado longas) contidas no passado, com tempo para explorar o jeito de vida e a visão de mundo das pessoas que estão estudando. Isto permite a eles a começarem a ter consciência das inter-relações complexas envolvidas e serem pensativos e reflexivos sobre analogias que fazem com outros tempos e lugares. (LEE, 2005, p. 8)

#### 4. 2 INVESTIGAÇÕES COM JOVENS ALUNOS BRASILEIROS

A metodologia empregada para investigar as idéias que jovens brasileiros e portugueses têm da África foi baseada nas respostas obtidas por meio do instrumento aplicado com os professores desses mesmos países. Obtidas as respostas, estas foram analisadas, ainda de maneira superficial, e delas foram elaboradas as questões a serem aplicadas junto aos jovens brasileiros e portugueses. De cada resposta apresentada pelos professores foi estabelecida uma pergunta e, também em alguns momentos, as alternativas de outras questões.

Nas respostas dos alunos aparecem as interferências deixadas pelos professores. Os alunos dão conceitos que não são históricos, mas “conceitos-gênero”, aqueles apontados por Rüsen (2007) como sendo apenas elementos da linguagem, como África, e utilizados pelos historiadores.

Todos os alunos apresentam uma “proto-narrativa” (Rüsen, 2001), aquilo que a Educação Histórica classifica como “conhecimentos tácitos”, ou seja, todos sabem história e, portanto, conhecem algo sobre a África. Esse conhecimento, no entanto, não é científico, mas baseado em senso-comum.

De acordo com Lee (2003), é fundamental entender as idéias históricas que as pessoas têm e compará-las com as de outros tempos. A História tem que ser contra-intuitiva, uma vez que a criança tem que se colocar no lugar do Outro.

Os alunos, normalmente, não apresentam contato com as fontes, o que para a Educação Histórica é uma condição fundamental para desenvolver o conhecimento histórico e a capacidade de reflexão. É fundamental que os alunos entendam o caminho percorrido na construção histórica, pois ao se apropriar desse processo, os sujeitos têm condição de se apropriar da ciência. A apropriação de um pensamento científico passa pelo entendimento de como o historiador se apropriou do real.

Analisando as respostas dadas pelos jovens alunos brasileiros, foi possível perceber como os conhecimentos tácitos são adquiridos na vida social. Exemplo disso é que a totalidade dos alunos respondeu que a legislação que torna obrigatório o ensino de História da África é uma medida “adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país”. Em segundo lugar, a resposta que mais apareceu pode ser considerada um complemento da primeira, uma vez que afirma ser a lei uma “medida bastante justa”.

**TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA**

Uma a medida bastante justa.	06
Uma lei sem sentido.	X
Deveria ser apenas um complemento da História do país.	03
Uma decisão exagerada.	01
Adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país.	14

Partindo da idéia de Dubet, aqui podemos constar a homologia da experiência, ou seja, numa turma com 24 jovens alunos, sujeitos diversos e opiniões diversificadas, as experiências com relação a essa informação parecem semelhantes, uma vez que as respostas foram direcionadas para uma opinião muito próxima com relação à necessidade de estudar a História da África. Não levamos em consideração aqui, ainda, quais suas idéias sobre a África.

Na segunda questão, ao serem interrogados sobre a aplicabilidade dessa mesma legislação em Portugal, os jovens brasileiros demonstraram certo desconhecimento de como a África aparece enquanto elo entre Brasil e Portugal. Dos 24 jovens, 12 responderam que “talvez sim”, fosse possível aplicar a mesma lei em Portugal e 06 deles afirmaram que “seria difícil”.

**TABELA 2 - ACHA QUE ISSO DARIA CERTO EM PORTUGAL**

Talvez sim.	12
Com certeza.	01
Não daria certo.	02
Não faria sentido.	03
Seria difícil.	06

A relação que se faz presente pode demonstrar a forma como a consciência histórica se constrói no ensino de História, uma vez que a maioria das respostas faz referência à colonização portuguesa e à utilização da mão-de-obra escrava africana.

Uma visão culturalista predomina em seus argumentos, demonstrando elementos de uma cognição situada, como na resposta de Carlos (13 anos) ao afirmar que “*a Europa inteira colonizou a África*”. Apesar disso, a organização temporal seja muito precária, já que apontam a África como um país e não como continente. Ana (14 anos) diz que “*Talvez assim eles ficassem sabendo um pouco sobre o país que eles dominaram*”.

Há uma forte referência à questão da escravidão e do racismo nos argumentos apresentados, informando que a perspectiva culturalista da África levanta elementos que enquadram esse continente a um fornecedor de mão-de-obra escrava, emprestando sentido àquilo que a maioria dos jovens alunos brasileiros sabe.

Um diferencial aparece apenas na resposta da Thiago (13 anos), pois este consegue realizar uma orientação no tempo ao relacionar a África com a atualidade e seus problemas decorrentes da colonização, mas também como um continente com elementos modernos, seja do ponto de vista dos problemas sociais como da inserção mundial através do esporte, como o caso do futebol e da realização de uma Copa do Mundo. Assim mesmo, a África é mencionada de modo absoluto, como se fosse um todo, lembrando que a Copa do Mundo de 2010 deve ocorrer na África do Sul e não no continente inteiro.

TABELA 3 - TALVEZ SIM

---

**Matheus** - *“Pois hoje em dia as pessoas de Portugal têm consciência do que fizeram seus descendentes mais antigos”.*

---

**Mylla** - *“Talvez sim, pois assim como no Brasil, Portugal também é formada por africanos”.*

---

**Luís** - *“Pois esse tempo de escravidão negra já passou apesar de haver vários racistas em Portugal”.*

---

**Ana** - *“Talvez assim eles ficassem sabendo um pouco sobre o país que eles dominaram”.*

---

**Carlos** - *“Porque a Europa inteira colonizou a África”.*

---

**Gustavo** - *“Porque a África também faz parte da história de Portugal”.*

---

**Bruno** - *“Pois algumas pessoas gostam da história da África, por isso alguns gostam de estudar”.*

---

**Bruna** - *“Pois se algumas pessoas não fossem tão racistas daria muito certo. E muitas pessoas acham isso desnecessário”.*

---

**Pedro** - *“Pois Portugal também teve algumas colônias na África”.*

---

**Filipe** - *“Algumas pessoas aceitariam e outras não”.*

---

**Carlos** - *“Porque seria um complemento cultural no ensino”.*

---

**Thiago** - *“Porque existem muitos negros no mundo inteiro e para todos conhecer um pouco mais da África e pensar (refletir) um pouco que existe muitas coisas ruins na África como: doenças como a Aids, roubos e outras coisas. Mas também na África existem roubos como em qualquer outro lugar do mundo. A África também tem suas maravilhas, e inclusive a copa do mundo será na África”.*

---

Nas argumentações que defendem a dificuldade de se colocar essa lei em prática, foram obtidas as seguintes respostas:

#### TABELA 4 - SERIA DIFÍCIL

---

**Joel** - “Porque Portugal teve várias colônias africanas (escravizaram os negros) e provavelmente a maioria dos portugueses criticaria essa idéia. No entanto, alguns gostariam, pois poderiam auto-criticar-se em relação a como maltrataram os negros.”

---

**Alexandre** - “Acho que seria difícil, pois a presença de negros lá não é tão grande quanto no Brasil”.

---

**Guilherme** - “Seria difícil porque a população afro-descendente não é grande como no Brasil”.

---

**Lucas** - “Porque o povo português sentiria vergonha de seu próprio país”.

---

**Rodrigo** - “Pois foram os próprios portugueses que trouxeram os africanos para o Brasil para escravizá-los.”

---

**Leonardo** - “Seria difícil, pois Portugal é um país com poucos negros. Mas por outro lado poderia dar certo, pois Portugal foi formado também por africanos”.

---

O brasileiro Joel (14 anos) chega a afirmar que os portugueses poderiam “auto-criticar-se” com relação ao seu comportamento no período colonial, apresentando uma idéia mais elaborada sobre o assunto. *“Porque Portugal teve várias colônias africanas (escravizaram os negros) e provavelmente a maioria dos portugueses criticaria essa idéia. No entanto, alguns gostariam, pois poderiam auto-criticar-se em relação a como maltrataram os negros.”* Na sua afirmação aparece certa consciência histórica, com alguma orientação temporal, uma vez que menciona a colonização portuguesa na África e a escravização de africanos.

Da mesma forma, os jovens brasileiros Guilherme (13 anos) e Alexandre (14 anos), apresentam respostas semelhantes ao afirmarem que em Portugal não há um número considerável de negros que justifique uma legislação em prol da História da

África. Sujeitos diferentes apresentam em suas respostas experiências semelhantes, no caso, da ausência de informações sobre as relações entre Portugal e a África.

Pesa, ainda, sobre essa falta de articulação acerca das informações sobre a África, uma idéia de pertencimento. A idéia de Nicolas (13 anos) responde negativamente a pergunta sobre a conveniência de estudar a História da África em Portugal: *“Porque a África não pertence a Portugal e sim ao Brasil”*.

Lucas (13 anos) afirma que haveria certo incômodo com relação a essa temática, já que *“o povo português sentiria vergonha de seu próprio país”*. Não fica claro o tipo de vergonha. Existe uma cognição histórica, um tipo de informação sobre a África, mas ela não é situada, pois não justifica o tipo de vergonha nem o motivo dela existir.

Rodrigo (14 anos) parece afirmar que, como Portugal patrocinou a escravidão no Brasil não faria caso de ensinar tal questão na escola. Sua resposta apresenta uma racionalidade histórica, pois apresenta elementos de uma historiografia dominante na produção de conhecimentos sobre a África, embora sem conseguir se orientar no tempo. A escravidão foi patrocinada por portugueses no passado e, portanto, é um assunto que não se deve mencionar no presente.

A investigação procurou descobrir porque seria interessante aos jovens alunos estudar sobre a África. Da mesma forma que se observou nas respostas dos professores, os jovens alunos demonstram que a cultura é a categoria articuladora da experiência com relação ao tema África.

**TABELA 5 - SERIA INTERESSANTE ESTUDAR A ÁFRICA POR QUE:**

A população do Brasil e de Portugal foi formada também por africanos.	08
Porque a África foi dominada pelos portugueses e os africanos levados para Brasil e Portugal.	04
Por causa do Egito.	03
Porque nossa cultura é formada por muitos elementos africanos.	17
Não seria nada interessante.	01

A maioria dos alunos apontou como relevante o fato de a África ter relação com nossa identidade portuguesa e brasileira. Isso pode parecer contraditório, uma vez que em questões anteriores a maioria dos alunos não entendia a necessidade de se ensinar a história da África em Portugal devido a pouca relação entre aquele continente e o país europeu.

Ao serem inquiridos sobre qual idéia a África mais aparece em sua memória, as frases mais citadas pelos professores brasileiros e portugueses foram aquelas que aparecem na **Tabela 7**, a seguir. Utilizadas no questionário destinado aos alunos, essas frases deveriam ser ordenadas de acordo com a importância que davam para cada uma delas.



**TABELA 6 - IMPORTÂNCIA PARA AS AFIRMAÇÕES**

Classificação	1° lugar	2° lugar	3° lugar	4° lugar	5° lugar
Ela lembra um continente.				2 vezes	
É um mosaico de vários povos.					1 vez
Local que fornecia os escravos para a América.			3 vezes		
Tem relação com nossa identidade portuguesa e brasileira.	10 vezes				
Local de grandes civilizações, como a egípcia.		9 vezes			

Há ainda que se observar que vários jovens brasileiros afirmaram que Portugal não tem um número relevante de população negra ou afro-descendente, demonstrando que a relação África – Portugal - Brasil não acontece de maneira significativa, embora saibam que foram os portugueses que promoveram a vinda de africanos ao Brasil. É o caso da resposta de Gabriela (13 anos) ao afirmar que *“como em Portugal não houve escravos e a população negra é quase nula não faria sentido estudá-la”*. E Paulo (14 anos) argumenta que *“não faria sentido por não existir uma quantidade significativa de negros no país”*.

Como já foi dito no início desta análise preliminar acerca das idéias dos alunos sobre a África, pudemos constatar até agora que as idéias apresentadas pelos professores dominam as idéias dos jovens, os quais desconhecem o percurso da construção historiográfica que define os parâmetros a serem estudados sobre determinado tema.

Perpetua-se, assim, uma cognição baseada exclusivamente numa perspectiva historiográfica presente nas explicações de professores e manuais didáticos.

#### 4.3 INVESTIGAÇÕES COM JOVENS ALUNOS PORTUGUESES

Nos argumentos apresentados pelos jovens alunos portugueses, podemos perceber uma grande dificuldade de localização geográfica e temporal. Em várias respostas se apresenta a África como sendo um país e não um continente. Aline (14 anos) conclui que *“as pessoas se iriam interessar pela história de outro país, neste caso da África”*, assim como José considera que *“Já que falamos de vários povos de outros países, África parece-me um país interessante para aprofundar os nossos conhecimentos”*.

Do mesmo modo, estudar a África aparece como uma concessão que se faria a qualquer outra cultura considerada, até mesmo, exótica. Não há nenhuma relação de pertencimento ou identidade com relação àquele continente.

**TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA**

Uma a medida bastante justa.	04
Uma lei sem sentido.	01
Deveria ser apenas um complemento da História do país.	13
Uma decisão exagerada.	08
Adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país.	05

Dos 31 jovens portugueses, 13 afirmaram que a História da África deveria ser estudada apenas como um complemento à História portuguesa. É o mesmo argumento utilizado pelos professores portugueses, que afirmam não haver necessidade de estudar a África de forma “isolada”.

Em segundo lugar, com 08 escolhas, aparece a idéia de que a legislação é uma decisão exagerada.

Aos jovens estudantes portugueses falta a oportunidade de compreender os laços que se criaram entre Portugal e o continente africano. Resta, ainda, um olhar sobre o Outro, como se além de ser um outro continente, a África também se localizasse em outro período histórico, aquele do período colonial.

Seria plausível afirmar que os olhares sobre o Outro estariam impregnados do “estranhamento”, da dificuldade de emprestar significados e aceitar as diferenças. Ao mesmo tempo, tal relação é fundamental para a afirmação/reelaboração da própria identidade. Nesse movimento os europeus emprestaram, quase sempre, um aspecto de inferioridade aos povos da região. (OLIVA, 2003, p.432)

**TABELA 2 - ACHA QUE ISSO DARIA CERTO EM PORTUGAL**

Talvez sim.	16
Com certeza.	04
Não daria certo.	05
Não faria sentido.	04
Seria difícil.	05

Em grande maioria, os jovens portugueses acreditam que talvez a mesma legislação que se estabeleceu no Brasil desse certo em Portugal. 16 alunos assinalaram que talvez sim, que desse certo, mas sempre de um ponto de vista que coloca a África dentro da História a partir do contato com Portugal.

TABELA 3 – TALVEZ SIM

---

**Rafael** - “Esta medida poderia ser bem aceita em Portugal devido à grande “história” que Portugal tem com o continente africano. Seria deste modo importante e igualmente interessante em Portugal termos esta medida”.

---

**Maria** - “Porque devemos saber um pouco da história de cada país”.

---

**Otávio** - “Porque há várias pessoas não sabem nada sobre a História da África e assim enriqueciam a sua cultura”.

---

**Clara** - “Porque nós fomos para a África ensinar os nossos costumes por isso não nos fazia mal nenhum conhecer um pouco da história da África e da cultura afro”.

---

**Fernanda** - “Essa medida poderia dar certo em Portugal porque aumenta o conhecimento de outras regiões para cada estudante e o conhecimento requerido por ambos iria ajudar significativamente a história geral que se relaciona com nosso país. A medida, após ser estabelecida, tanto os professores como os alunos iriam obter uma maior informação acerca dessa cultura e a sua aprendizagem, apesar de ser mais estudada e com um maior trabalho a nível profissional, seria um grande conhecimento sobre essas culturas e regiões”.

---

**Aline** - “Porque acho que as pessoas se iriam interessar pela história de outro país, neste caso da África”.

---

**Isabella** - “Eu acho que seria difícil porque teríamos muita matéria para estudar e podíamos baralhar as idéias, mas depois de nos “avituvar” à idéia de ter que estudar a cultura de Portugal e África.”

---

**Margarida** - “Porque não fazia sentido estudarmos tanto tempo a cultura de África”.

---

**Helena** - “Eu acho que sim porque África como teve influência no nosso país faz sentido nós também estudar sobre África”.

---

**José** - “Já que falamos de vários povos de outros países, África parece-me um país interessante para aprofundar os nossos conhecimentos”.

---

Mirian - “Não sei, talvez devido a uma certa população do nosso país ser negra, talvez por isso”.

---

**Laís** - “Seria difícil porque a matéria já é bastante, mas fazemos algumas referências sobre África”.

---

**Larissa** - “Pois o passado de Portugal passou muito por África, como os descobrimentos”.

---

**André** - “Porque como se pode aprender a cultura de outras raças também se poderia aprender a cultura africana e que seria uma coisa diferente e nova que se iria aprender”.

---

**Júlia** - “Penso que talvez desse certo em Portugal, visto que há sempre quem goste e se interesse por outras culturas que não a nossa. Mas como todo, há sempre que não se interesse e ignore a cultura além de Portugal. E se para alguns a nossa própria é aborrecida, que farão culturas que não a nossa”.

---

**Marina** - “Porque seria injusto uma pessoa de outro país de outra raça não saber da nossa história e talvez as pessoas não fossem tão racistas se soubessem a história de outros países.”

---

Assim como aparece nas respostas dos jovens alunos brasileiros, a questão cultural perpassa pelas idéias dos jovens portugueses, embora a África, nesse sentido, tenha sido tratada como um conceito-gênero e não um conceito histórico.

O eurocentrismo que aparece nos argumentos dos professores também se faz presente nas respostas dos jovens para justificar suas opiniões acerca da plausibilidade da legislação em Portugal. Temos essa referência nas respostas de vários estudantes portugueses a seguir.

Clara (15 anos) respondeu que talvez fosse interessante estudar a África “*Porque nós fomos para a África ensinar os nossos costumes por isso não nos fazia mal nenhum conhecer um pouco da história da África e da cultura afro*”. Temos um claro demonstrativo de uma consciência histórica fundamentada na idéia eurocêntrica. Foram os portugueses, dotados de uma civilidade que cumpriram seu papel de ensinar costumes aos africanos, como se aqueles não tivessem uma cultura própria ou, o que é pior, uma historicidade particular. Do mesmo modo, ao afirmar que não faria mal *conhecer um pouco da história da África e da cultura afro*, aponta uma idéia de que em seu país não existem elementos culturais africanos.

Flora (14 anos) completa: “*Porque África tem pouca história*”. Essa perspectiva representa a limitação do conhecimento e da identidade que se manifesta com relação ao continente africano, da mesma forma como revela a “inferioridade” que se entende com relação à África. Seguindo os argumentos defendidos por vários alunos portugueses, apenas Portugal tem História e a África representa um simples complemento, por isso não teria como ser estudada de “modo isolado”.

Tomas (14 anos), por sua vez, escreveu que a “*África foi um ponto de grande importância da história de Portugal, porque foi das maiores conquistas de Portugal e*

*faz-nos lembrar uma época de bonança e conquista por parte dos portugueses.*” A orientação que se faz é por meio de uma história oficial, que apresenta os portugueses como um povo que proporcionou a outro o contato com a civilização. É a idéia da superioridade européia emprestando significado à existência de um continente inteiro. É uma vertente que procura reafirmar Portugal como ponto de partida para a localização da África.

É com essa idéia de civilização que as idéias dos jovens portugueses são permeadas, uma vez que em várias respostas a África aparece apenas como conseqüência das aventuras e desbravadores portugueses. A existência daquele continente só foi garantida graças aos europeus. Em que pese que essa existência não garante o direito de ser uma existência de caráter histórico, mas apenas do ponto de vista cultural, com todo o “legado” que os africanos deixaram para as gerações atuais.

Quando os jovens estudantes portugueses se referem à África do ponto de vista da escravidão, revelam que seus olhares ainda estão impregnados do “estranhamento”, da dificuldade de emprestar significados e aceitar as diferenças. De acordo com Lopes (2008), essa idéia perpassa pelo que denominou de “racismo silencioso”, o qual permanece entranhado nas relações sociais desiguais entre os negros e brancos.

Um racismo que foi herdado desde o período colonial (...), que garantiu a escravização de africanos, baseados em supostas “justificativas” racistas, que hierarquizou e classificou seres humanos em superiores (brancos) e inferiores (negros), tornando estes propriedades materiais daqueles. (LOPES, 2008, p. 38).

Da mesma forma, ao afirmarem que a África só aparece a partir do momento da chegada dos portugueses, apela-se para a idéia de que “teriam sido os contatos com os

européus que fizeram os africanos perceberem ou serem “obrigados” a aceitar que entre eles existiam elementos de proximidade e de identidade”. (OLIVA, 2003, p. 433).

Interessante é perceber que assim como os professores, os alunos também demonstram grande preocupação com o aumento dos conteúdos a serem estudados, provavelmente como referência ao currículo de História adotado em Portugal.

#### TABELA 4 - COM CERTEZA

---

**Augusto** - Porque acho que devíamos estudar sobre a nossa história do nosso país, só se envolvesse o nosso país é que devíamos estudar.

---

**Régis** - Porque nós já demos matéria sobre África e não é obrigatório.

---

**Marlon** - Porque sendo obrigatório no Brasil também pode existir em Portugal, não havendo problemas, acho eu.

---

**Marlus** - Porque assim ficaríamos a conhecer melhor a civilização e costumes de África em Portugal e também era melhor porque assim podíamos ajudar.

---

Augusto (15 anos) afirma “(...) *acho que devíamos estudar sobre a nossa história do nosso país, só se envolvesse o nosso país é que devíamos estudar*”. Não aparece, nesta resposta, nenhuma aplicabilidade desse assunto na vida prática dos jovens estudantes portugueses. Nenhuma relação se apresenta entre a história de seu país e a daquele continente. Não há laços que os unam histórica ou, como se apresenta em muitas respostas, culturalmente.

Ao escrever seu texto sobre a África, Clara (15 anos) respondeu “*Quando os portugueses saíram de Portugal para descobrir partes do mundo e descobrir a África onde implantou a nossa cultura e também recolheu várias matérias-primas e também os escravos que a África fornecia*”. Novamente temos a perspectiva da superioridade europeia, pois Portugal saiu para descobrir algo que ainda não existia. A África se

revela a partir de Portugal e de suas conquistas e capacidades de viajar e de levar a civilização, o conhecimento branco e superior.

Se Portugal “recolheu” várias matérias-primas e também os escravos, é passível de se discutir qual a idéia que os jovens estudantes de Portugal fazem dos escravos, uma vez que parecem estar sendo colocados no mesmo nível das matérias-primas. De acordo com Gilroy (2002) a conexão com a África, hoje, acontece apenas por intermédio do cunho comercial, ou seja, de um vínculo criado a partir da escravidão, da obtenção de produtos e de matérias-primas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho utilizei a obra de Gabriel Garcia Marquez para fazer uma analogia com o que pretendia investigar. Entendendo que da mesma forma que no livro um crime seria cometido e todos sabiam, ficava o desconhecimento dos motivos de um fim trágico. Minha intenção foi provocar a atenção do leitor para o fato de que, ao profissional da História, seja ele um pesquisador ou professor de Ensino fundamental ou Médio, acredita ocupar apenas um espaço profissional sem interferir no processo de trabalho do outro. Assim, como na obra de ficção, o final parece ser previsível a partir da escolha que cada estudante de História faz: ser professor ou historiador.

Este trabalho gerou a possibilidade de confirmar o que muito se acredita, ou seja, se confirmou a idéia de que nenhum professor de História é “apenas” professor. Para realizar um trabalho sério com relação ao ensino de História da África, ainda falta ao profissional de sala de aula maior contato com as fontes e com a pesquisa acadêmica. Ficou claro que esse professor de História deve promover o contato dos alunos com a produção historiográfica, fazendo com que saibam como a História é produzida e pensada, sendo entendida enquanto uma ciência que domina técnicas de investigação e de análise.

Depois de todas as leituras teóricas que me referenciaram e da análise das respostas de professores de História e de alunos do Brasil e de Portugal, as conclusões se assemelham, e muito, com as impressões do jovem Santiago Nasar quando percebeu que ia perder a vida. Na obra de Garcia Marquez todos sabiam que Santiago Nasar iria ser morto, mas não fizeram nada para evitar. Acreditavam que, embora sua vida estivesse ameaçada, de fato ninguém teria coragem de levar a cabo aquele crime.

Quando o próprio Santiago soube que “o estavam esperando para matá-lo, sua reação não foi de pânico, como tanto se disse, foi antes a desorientação da inocência”. (MARQUEZ, 1999, p. 149).

Este trabalho teve impressões muito próximas com relação à legislação e às Diretrizes, pois acreditam no papel dos professores de História enquanto mediadores do conhecimento e do desenvolvimento de uma consciência crítica com relação à História da África. De certo modo já podemos afirmar como isso irá terminar, uma vez que a legislação aponta objetivos a serem alcançados nesse processo de ensino, mas esquece as dificuldades que se encontram no caminho. Sem uma qualificação específica dos professores de História, estes continuarão a apresentar uma consciência histórica distante da historiografia especializada, bem como poderão ter dificuldades em lidar com as fontes históricas que colaboram para a investigação e análise dessa temática.

Como consequência ficou evidente que a consciência histórica dos jovens estudantes, sejam brasileiros ou portugueses, é elaborada a partir da interferência dos seus professores. Se estes não têm uma relação direta com as fontes, o mesmo acontecerá com seus alunos que, portanto, passam a reproduzir um conhecimento apreendido pela explicação de seus professores.

O próprio entendimento da lei deixa claro que pretende a inclusão da História da África, mas durante toda a pesquisa tentei demonstrar como a preocupação está muito mais pautada, na prática, com uma perspectiva culturalista da África. Do mesmo modo, as respostas dos professores foram claras ao demonstrar aproximação muito maior com o “legado cultural” da África do que propriamente de um entendimento dessa História ou de uma historiografia onde possam buscar informações consistentes para trabalhar com essa temática.

Fica o entendimento, então, de que não basta a existência de lei como garantia de uma mudança de pensamento e de comportamento. Mesmo assim, para certa ingenuidade em acreditar que, mesmo sem uma capacitação fundamentada numa historiografia diversificada e na promoção do contato direto dos professores com diferentes fontes, a África passará a ser identificada de forma mais consciente e sem preconceitos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Editora: SECAD. Edição: 2ª. Edição Revisada. 2005.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **Guerra e paz**: Casa-Grande & Senzala e a Obra de Gilberto Freyre nos Anos 30. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (org.) **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

\_\_\_\_\_. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, nº especial, 2006. P. 151-170, 2006.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projeto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004. p.131-144.

\_\_\_\_\_. **A educação histórica numa sociedade aberta**. In: Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.5-9, Jan/Jun 2007.

\_\_\_\_\_. **Marcos de consciência histórica de jovens portugueses**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007.

\_\_\_\_\_. Investigação em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia M. F. B. (org.) **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

BARCA, Isabel e GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História**: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. Revista portuguesa de educação. Vol. 14, nº 1. Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2001. P. 239-261.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, nº especial, 2006. P. 57-72.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAVES, Fátima R. C. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. Universidade do Minho, Portugal. Dissertação de Mestrado, 2006.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

COHEN, Louis e MANION, Lawrence. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 1990.

COLLINGWOOD, R. G. **A Idéia de História**. Trad. Alberto Freire. 5ª edição. Lisboa: Editora Presença, 1981.

D'ÁLESSIO, Márcia Mansor. **Reflexões sobre o saber histórico**. Entrevistas com Pierre Vilar, Michel Vovelle e Madeleine Rebérioux. São Paulo: UNESP, 1998.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Outubro de 2004.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociologia de La experiência escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

FERREIRA, Arminda; DINIS, Celeste; LEITE, Eduarda; CHAVES, Fátima. O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º. ano. In. BARCA, I. (org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004, p.147-166.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1988. 20ª edição.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: Modernidade e Dupla Consciência. Rio de Janeiro: Editora 34/ UCAM. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Editora: SECAD. Edição: 2ª. Edição Revisada. 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOBBSAWN, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX. (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas no passado. In: BARCA, Isabel. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003. P.19-36.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n° especial, 2006. P. 131-150.

\_\_\_\_\_. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução de Clarice Raimundo.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et ali. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Instituto Piaget: Lisboa, 1990.

LOPES, Tania Aparecida. **Professoras negras e o combate ao racismo na escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola**. Dissertação de Mestrado. PPGE - Universidade Federal do Paraná, 2008.

MAGALHÃES, Olga. Concepções de História e Ensino da História. In: BARCA, Isabel (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003, p. 9-18.

\_\_\_\_\_. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n° especial, 2006. p. 113-130

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Crônica de uma morte anunciada**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MATOSO, Kátia Queiroz. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MATTELART, André e NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel, org. – **Perspectivas em Educação Histórica**: atas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, 1, Braga, 2000.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n° 3, set./dez. 2003, p. 421-462.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstacularizadores na implementação da lei 10.639/03 de história e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR**. Dissertação de Mestrado. PPGE – Universidade Federal do Paraná, 2008.

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Brasília: SECAD, 2006. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.



PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES: HISTÓRIA, GEOGRAFIA. / Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação de Mestrado. PPGE – Universidade Federal do Paraná. 2006.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 6ª ed. Brasília: Ed. Nacional, 1982.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. UNB: 2007.

\_\_\_\_\_. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. UNB: 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. e GARCIA, Tânia M. F. B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n° 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco**: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “Grupo Araucária”**. Dissertação de Mestrado. PPGE – Universidade Federal do Paraná, 2007.

URBAN, Ana Cláudia. A Didática da História nos cursos de Formação de Professores. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia M. F. B. (org.) **Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Volume II. Curitiba: Editora UTFPR, 2007.

VIANA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. In: **Sociologias**. n.º. 9. Porto Alegre Jan./Jun. 2003.

**ANEXOS**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Mestrado em Educação - Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

Aluna: Adriane de Quadros Sobanski

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt

## Questionário - professores

**Dados pessoais**

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Ano de formação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**Dados profissionais**

Trabalha em instituição:             Pública                                     Privada

Série(s) em que trabalha: \_\_\_\_\_

É professor (a) há quanto tempo? \_\_\_\_\_

**Questões**

1) No ano de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 10.639, a qual torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro no Ensino de 5<sup>ª</sup>. a 12<sup>ª</sup>. série no Brasil.

- O que você acha dessa medida?

---

---

---

---

- Que argumentos você usaria com seus alunos para trabalhar tal assunto?

---



---



---



---

2) Para você é importante que esse tema “África” entre no currículo escolar? Em caso afirmativo, em que série? Como parte de qual assunto?

---



---



---



---

“Entre as civilizações mais antigas da história da humanidade, algumas se desenvolveram no continente africano, como a egípcia, a cuxita, a axumita e a etíope. A história do Egito faraônico talvez seja a mais conhecida por nós, mas todas essas civilizações sobreviveram a um longo período da história da humanidade, desenvolvendo tecnologias e inúmeras formas de organização de suas sociedades, e produzindo um enorme legado cultural para toda humanidade”. (MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2006).

3) No seu ponto de vista que imagem de África o texto acima traz? Que questões você colocaria sobre esse texto para ele ser trabalhado com os seus alunos?

---



---



---



---



---

Os textos a seguir foram extraídos de dois livros que discutem questões sobre a África.

“(…) O piloto de Colombo, Pedro Nino, também era africano. Desde então, a história do Atlântico negro, constantemente ziguezagueando pelos movimentos dos povos negros – não só como mercadorias, mas engajados em várias lutas de emancipação, autonomia e cidadania -, propicia um meio para reexaminar os problemas de nacionalidade, posicionamento, identidade e memória histórica (…)”. (GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. P. 59)

“(…) Sabemos que o termo ‘África` é, em todo caso, uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos (…) (HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo horizonte: UFMG, 2003. P. 31)

4) Qual dos dois textos você usaria como referência para trabalhar o conceito de África com os seus alunos?

---

---

---

---

Justifique:

---

---

---

---

5) Na sua opinião, o estudo da História da África contribui para aproximar os laços entre Brasil, Portugal e África? Justifique.

---

---

---

---

6) Ordene de 1 a 5 de acordo com o grau de importância que você dá para as afirmações abaixo:

- ( ) Ela lembra um continente.
- ( ) É um mosaico de vários povos.
- ( ) Local que fornecia os escravos para a América.
- ( ) Tem relação com nossa identidade portuguesa e brasileira
- ( ) Local de grandes civilizações, como a egípcia.

7) De que ponto de vista você trabalharia com seus alunos o conteúdo que escolheu como o mais relevante na questão 6?

---

---

---

---

8) Escreva um pequeno texto sobre a África na História:

---

---

---

---

OBRIGADO!

### Respostas dos professores brasileiros

<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Instituição</b>
Professor José 39 anos	Licenciatura e Bacharelado em História	2000	UFPR
Professora Ana 29 anos	Licenciatura e Bacharelado em Filosofia	2001	UFPR

### Dados profissionais

<b>Trabalha em instituição</b>	<b>Professor (a) há quanto tempo?</b>	<b>Série(s) em que trabalha</b>
Pública e Privada	15 anos	5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio.
Pública	5ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio.	10 anos

1) No ano de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 10.639, a qual torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro no Ensino de 5<sup>a</sup>. a 12<sup>a</sup>. série no Brasil.

- O que você acha dessa medida?

#### TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA

---

**Professor José** - Acho a medida bastante justa visto que pouco se sabe sobre o assunto e o debate desta questão movimentou as informações tornando mais acessível.

---

**Professora Ana** - Mais uma lei imposta. Sem ter “sentido”, pois não é elaborada pelo povo.

---

- Você acha que isso se aplicaria em Portugal?

#### TABELA 2 - ISSO SE APLICARIA EM PORTUGAL

---

**Professor José** - Provavelmente, devido à relação entre aquele país e a África.

---

**Professora Ana** - Com certeza, seria interessante explorar mais essa ligação entre aquele país e o continente africano.

---

- Caso positivo, que argumentos você usaria com seus alunos para trabalhar tal assunto?

#### TABELA 3 - QUE ARGUMENTOS VOCÊ USARIA COM SEUS ALUNOS PARA TRABALHAR TAL ASSUNTO

---

**Professor José** - Os argumentos seriam a constituição da população brasileira, as permanências que encontramos hoje e que surgiram do contato dos africanos com o Brasil. A origem deste povo africano (branco e negro) na própria África, que me parece ser algo bastante desconhecido do povo brasileiro.

---

**Professora Ana** - Talvez levasse os alunos a refletirem a respeito do “monopólio” do “uso e abuso” no período da expansão comercial.

---



**2) Para você é importante que esse tema “África” entre no currículo escolar? Em caso afirmativo, em que série? Como parte de qual assunto?**

**TABELA 4 - É IMPORTANTE QUE ESSE TEMA “ÁFRICA” ENTRE NO CURRÍCULO ESCOLAR? EM QUE SÉRIE?**

---

**Professor José** - Sim. A partir da 5ª série quando se faz os estudos sobre as primeiras civilizações no mundo. Na 6ª série quando se pensa as rotas comerciais na dita Idade Média. Na 7ª série quando se trabalha com a formação do Brasil.

---

**Professora Ana** - Sim. Considerando nosso processo de colonização, nossas influências, a formação da nossa cultura, a busca de novas terras (expansão marítima). Também pode ser considerada ao analisarmos a atual situação dos negros (e índios) como efeito do nosso processo de colonização.

---

“Entre as civilizações mais antigas da história da humanidade, algumas se desenvolveram no continente africano, como a egípcia, a cuxita, a axumita e a etíope. A história do Egito faraônico talvez seja a mais conhecida por nós, mas todas essas civilizações sobreviveram a um longo período da história da humanidade, desenvolvendo tecnologias e inúmeras formas de organização de suas sociedades, e produzindo um enorme legado cultural para toda humanidade.” (MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2006.)

**3) No seu ponto de vista que imagem de África o texto acima traz? Que questões você colocaria sobre esse texto para ele ser trabalhado com os seus alunos?**

**TABELA 5 - IMAGEM DE ÁFRICA QUE O TEXTO TRAZ**

---

**Professor José** - Em branco.

---

**Professora Ana** - Que na África somente os egípcios foram importantes.

- Questão geográfica; - Outras civilizações africanas; - História do Egito.

---

Os textos a seguir foram extraídos de dois livros que discutem questões sobre a África.

“(…) O piloto de Colombo, Pedro Nino, também era africano. Desde então, a história do Atlântico negro, constantemente zigzagueando pelos movimentos dos povos negros – não só como mercadorias, mas engajados em várias lutas de emancipação, autonomia e cidadania -, propicia um meio para reexaminar os problemas de nacionalidade, posicionamento, identidade e memória histórica (…)”. (GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. P. 59.)

“(…) Sabemos que o termo ‘África` é, em todo caso, uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos (...) (HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo horizonte: UFMG, 2003. P. 31)

**4) Qual dos dois textos você usaria como referência para trabalhar o conceito de África com os seus alunos?**

#### **TABELA 6 - QUAL DOS DOIS TEXTOS USARIA COMO REFERÊNCIA PARA TRABALHAR O CONCEITO DE ÁFRICA**

---

**Professor José** - O primeiro texto, de Paul Gilroy.

---

**Professora Ana** - O segundo texto.

---

#### **TABELA 7 – JUSTIFICATIVA**

---

**Professor José** - Um texto que aborda o tema de maneira mais ampla estimulando a busca de informações sobre a participação dos povos negros nas lutas.

---

**Professora Ana** - Não é um discurso preconceituoso, traz idéias introdutórias que levariam os alunos a pesquisar e construir o conhecimento. É apenas uma citação não-ideológica que pode ser explorada sem cairmos em conceito preconceituoso.

---

5) Na sua opinião, o estudo da História da África contribui para aproximar os laços entre Brasil, Portugal e África? Justifique.

**TABELA 8 - O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTRIBUI PARA APROXIMAR OS LAÇOS ENTRE BRASIL, PORTUGAL E ÁFRICA**

**Professor José** - Contribui, pois esclarece cada vez mais e este esclarecimento leva a discussões que trazem novos elementos à luz (bibliografias, letras de músicas, danças, sites, etc.)

**Professora Ana** - Sim, fazendo os alunos entenderem que a história é feita também de homens comuns. Compreendendo como se dá a relação dominados X dominadores.

6) Ordene de 1 a 5 de acordo com o grau de importância que você dá para as afirmações abaixo:

**TABELA 9 - GRAU DE IMPORTÂNCIA PARA AS AFIRMAÇÕES SOBRE A ÁFRICA**

<b>Alternativas/ordenação</b>	<b>Professor José</b>	<b>Professora Ana</b>
Ela lembra um continente.	5	5
É um mosaico de vários povos.	4	2
Local que fornecia os escravos para a América.	3	4
Tem relação com nossa identidade portuguesa e brasileira.	1	1
Local de grandes civilizações, como a egípcia.	2	3

7) De que ponto de vista você trabalharia com seus alunos o conteúdo que escolheu como o mais relevante na questão 6?

**TABELA 10 - QUE PONTO DE VISTA VOCÊ TRABALHARIA COM SEUS ALUNOS O CONTEÚDO QUE ESCOLHEU COMO O MAIS RELEVANTE NA QUESTÃO ANTERIOR**

---

**Professor José** – Em branco.

---

**Professora Ana** – No processo de formação da nossa identidade cultural.

---

**8) Escreva um pequeno texto sobre a África na História:**

**TABELA 11 – TEXTO SOBRE A ÁFRICA**

---

**Professor José** - O continente africano é, na minha opinião, o mais injustiçado dos 5 continentes. O mais explorado e dentro destas injustiças que eu vejo, as justificativas para um atendimento diferenciado aos países do continente por parte das nações que exploraram, ou seja, a Europa e seus países.

---

**Professora Ana** - Uma “civilização” pouco explorada pelos historiadores. Ao buscarmos nos livros encontramos sempre as mesmas fontes de pesquisa, o mesmo enfoque. Talvez seja a hora de mudarmos, buscarmos compreender o que é a África enquanto continente e local de formação e ocupação de diversos povos. Bem como analisar o “uso” que se faz deste povo tão rico culturalmente e tão aniquilado pelos discursos ideológicos.

---

### Respostas dos professores portugueses

<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Instituição</b>
Professor Carlos 26 anos	Licenciatura em ensino de História	2005	Universidade do Minho – Portugal
Professora Carmem 27 anos	Licenciatura em ensino de História	2005	Universidade do Minho – Portugal
Professora Andréa 48 anos	Licenciatura em História	1981	Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Portugal

### Dados profissionais

<b>Trabalha em instituição</b>	<b>Professor (a) há quanto tempo?</b>	<b>Série(s) em que trabalha</b>
Pública	5° e 6°s anos do Ensino Fundamental	4 anos
Pública	5° e 6°s anos do Ensino Fundamental	2 anos
Pública	5° e 6°s anos do Ensino Fundamental	_____

1) No ano de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 10.639, a qual torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro no Ensino de 5<sup>a</sup>. a 12<sup>a</sup>. série no Brasil.

- O que você acha dessa medida?

#### TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA

---

**Professor Carlos** - O ensino de História de qualquer país e cultura é sempre interessante, mas neste caso específico concordo com esta medida, pois este estudo deveria ser apenas um complemento à História do país de origem.

---

**Professora Carmen** - A medida parece-me um pouco exagerada. Creio que a História da África deve ser lecionada no conjunto da História Universal, de forma a poder relacioná-la com as ocorrências em outros locais.

---

**Professora Andréa** - Parece-me uma medida adequada num país em que a população é constituída por um grande número de africanos ou seus descendentes e com vínculos históricos culturais são indissociáveis da história brasileira.

---

- Você acha que isso se aplicaria em Portugal?

#### TABELA 2 - ISSO SE APLICARIA EM PORTUGAL

---

**Professor Carlos** - Portugal teve desde sempre ligação com África, mas penso que esta medida não se aplicaria.

---

**Professora Carmen** - Creio que não faz sentido trabalhar a História de África de forma isolada.

---

**Professora Andréa** - Penso que seria difícil de concretizar em Portugal, dada a vastidão dos programas, no entanto a temática africana é abordada em alguns contextos históricos. Embora o tratamento destes conteúdos seja breve são abordados vários conteúdos que se leccionam em determinados anos de escolaridade.

---

- Caso positivo, que argumentos você usaria com seus alunos para trabalhar tal assunto?

**TABELA 3 - QUE ARGUMENTOS VOCÊ USARIA COM SEUS ALUNOS PARA TRABALHAR TAL ASSUNTO**

---

**Professor Carlos** - Não respondeu.

---

**Professora Carmen** - Não respondeu.

---

**Professora Andréa** - Não respondeu.

---

2) Para você é importante que esse tema “África” entre no currículo escolar? Em caso afirmativo, em que série? Como parte de qual assunto?

**TABELA 4 - É IMPORTANTE QUE ESSE TEMA “ÁFRICA” ENTRE NO CURRÍCULO ESCOLAR? EM QUE SÉRIE?**

---

**Professor Carlos** - É sempre importante ter um conhecimento geral de todos os temas que marcaram a História de Portugal. No caso deste tema “África” poderia-se eventualmente alargar um pouco mais o conhecimento aquando da abordagem da expansão marítima nos 5º e 8º anos e da guerra colonial nos 6º e 9º anos. Seria interessante aprofundar um pouco mais o tema “África” para se compreender melhor o contexto da guerra colonial, bem como toda a sua envolvente para que se possa perceber as vivências daqueles que por lá passaram.

---

**Professora Carmen** - O tema “África” deve ser tratado sempre que se justifique, mas não deve ser encarado como um caso particular e isolado.

---

**Professora Andréa** - Como já referi o tema África é abordado e diversos conteúdos sem tratamento aprofundado, na minha opinião a ser tratado com mais profundidade deveria ser abordado no tema “Portugal hoje”, tocando essencialmente relações de cooperação com as ex-colônias sem esquecer

obviamente o aspecto da lusofonia.

---

“Entre as civilizações mais antigas da história da humanidade, algumas se desenvolveram no continente africano, como a egípcia, a cuxita, a axumita e a etíope. A história do Egito faraônico talvez seja a mais conhecida por nós, mas todas essas civilizações sobreviveram a um longo período da história da humanidade, desenvolvendo tecnologias e inúmeras formas de organização de suas sociedades, e produzindo um enorme legado cultural para toda humanidade.” (MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2006.)

**3) No seu ponto de vista que imagem de África o texto acima traz? Que questões você colocaria sobre esse texto para ele ser trabalhado com os seus alunos?**

#### **TABELA 5 - IMAGEM DE ÁFRICA QUE O TEXTO TRAZ**

---

**Professor Carlos** - O texto trás a imagem de um continente grandioso, proporcionador de uma mistura de raças e culturas fascinantes, uma imagem de inovação, desenvolvimento. Dá a idéia de que foi este a origem das grandes culturas e de que toda essa grandiosidade se perpetuou até aos dias de hoje. Para trabalhar com os alunos colocaria questões mais abrangentes e relacionadas com os temas que estudam e estão contemplados no currículo escolar. Colocaria as questões mais no âmbito do estudo do Egito no 7º ano, embora não deixasse de referir as outras civilizações. Falar-se-ia das inovações introduzidas pelo povo egípcio que já para a época apresentava inovações espantosas, como por exemplo as suas construções. No caso do 5º ano seria interessante por causa da expansão muçulmana e expansão marítima.

---

**Professora Carmen** - A imagem transmitida dá conta do continente africano como sendo o berço da civilização e um pólo importante de difusão de novidades e inovações importantes para a humanidade.

- Qual o continente que o documento se refere?- Quais as civilizações que se desenvolveram nesses continentes?- Que contributo deixaram essas civilizações para os dias de hoje?

---

**Professora Andréa** - O texto remete-nos mais para as civilizações antigas, dando por isso uma visão redutora das civilizações e culturas africanas. Não posso, no entanto, pronunciar-me sobre o tratamento do tema, uma vez que não se insere nos currículos escolares dos anos que lecciono.

---



**Os textos a seguir foram extraídos de dois livros que discutem questões sobre a África.**

“(...) O piloto de Colombo, Pedro Nino, também era africano. Desde então, a história do Atlântico negro, constantemente zigzagueando pelos movimentos dos povos negros – não só como mercadorias, mas engajados em várias lutas de emancipação, autonomia e cidadania -, propicia um meio para reexaminar os problemas de nacionalidade, posicionamento, identidade e memória histórica (...).”

(GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. P. 59.)

“(...) Sabemos que o termo ‘África’ é, em todo caso, uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos (...)

(HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo horizonte: UFMG, 2003. P. 31)

**4) Qual dos dois textos você usaria como referência para trabalhar o conceito de África com os seus alunos?**

**TABELA 6 - QUAL DOS DOIS TEXTOS USARIA COMO REFERÊNCIA PARA TRABALHAR O CONCEITO DE ÁFRICA**

---

**Professor Carlos** - Para trabalhar o conceito de África utilizaria o segundo texto.

---

**Professora Carmen** - Usaria o segundo texto.

---

**Professora Andréa** - Dado o nível etário dos alunos (5º e 6º anos de escolaridade) teria que adotar o segundo texto por uma questão de facilidade de linguagem e ligação dos conteúdos abordados.

---

---

**TABELA 7 – JUSTIFICATIVA**


---

**Professor Carlos** - O segundo texto permite abordar o tema da escravatura, mas também ao mesmo tempo permite fazer uma reflexão dos valores morais. A exploração do texto permite em simultâneo retirar informação e partir do tema da escravatura para o tema da liberdade e de todo o percurso que se teve de ultrapassar para se atingir esse direito sagrado. Por outro lado, define de uma forma muito sucinta o que é África, por quem é constituída (várias raças e culturas) e mostra também qual a sua origem e de que forma os africanos se expandiram pelo mundo.

---

**Professora Carmen** - Creio que o segundo texto realça de forma mais evidente as diferenças que justificam e explicam a diversidade cultural, lingüística e de identidade existente neste continente. Por outro lado, o primeiro texto parece centrar a justificação dessa diversidade através de factores externos: o imperialismo europeu. Embora esse facto possa ter contribuído para esse mosaico cultural, as suas raízes são anteriores e bem mais profundas.

---

**Professora Andréa** - Descobrimientos, tráfico negreiro, colonização do Brasil.

---

**5) Na sua opinião, o estudo da História da África contribui para aproximar os laços entre Brasil, Portugal e África? Justifique.**

---

**TABELA 8 - O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTRIBUI PARA APROXIMAR OS LAÇOS ENTRE BRASIL, PORTUGAL E ÁFRICA**


---

**Professor Carlos** - Contribui sempre. Quando se tem um conhecimento mais aprofundado de vários assuntos é muito fácil relacioná-los e descobrir os pontos comuns que podem existir entre eles.

---

**Professora Carmen** - O estudo da História, seja de África ou de qualquer outro continente, permite conhecer melhor a sua “realidade” evitando, ou combatendo, preconceitos e idéias pouco fundamentadas. Nesse sentido, creio que o estudo da História de África poderia aproximar as culturas. No entanto, e no seguimento do que já foi afirmado, creio que não faz sentido estudá-la isoladamente.

---

**Professora Ana** - O estudo de História de qualquer civilização, cultura, povo, serve sempre para aproximar países e descobrir afinidades.

---

6) Ordene de 1 a 5 de acordo com o grau de importância que você dá para as afirmações abaixo:

**TABELA 9 - GRAU DE IMPORTÂNCIA PARA AS AFIRMAÇÕES SOBRE A ÁFRICA**

<b>Alternativas/ordenação</b>	<b>Professor Carlos</b>	<b>Professora Carmen</b>	<b>Professora Andréa</b>
Ela lembra um continente.	1	4	4
É um mosaico de vários povos.	5	3	2
Local que fornecia os escravos para a América.	3	5	5
Tem relação com nossa identidade portuguesa e brasileira.	4	2	1
Local de grandes civilizações, como a egípcia.	2	1	3

7) De que ponto de vista você trabalharia com seus alunos o conteúdo que escolheu como o mais relevante na questão 6?

**TABELA 10 - QUE PONTO DE VISTA VOCÊ TRABALHARIA COM SEUS ALUNOS O CONTEÚDO QUE ESCOLHEU COMO O MAIS RELEVANTE NA QUESTÃO ANTERIOR**

---

**Professor Carlos** - Em branco.

---

**Professora Carmen** - Para trabalhar o conceito de África seria conveniente estudar várias definições de África. Ou seja, procurar conhecer outras visões sobre aquele continente, nomeadamente a visão europeia e americana, sendo estes dois continentes aqueles que, provavelmente, ao longo dos tempos mais contactos estabeleceram com aquele território.

---

**Professora Andréa** - Em branco.

---

**8) Escreva um pequeno texto sobre a África na História:****TABELA 11 – TEXTO SOBRE A ÁFRICA**

---

**Professor Carlos** - A África como todos os continentes foi importante e continua a sê-lo na História. Se analisarmos a sua importância desde o início dos tempos mais remotos, concluímos que terá sido o berço da humanidade e por isso, a nossa origem. Ao longo do tempo este foi um continente que sempre se destacou, não só por ser um local onde nasceram várias civilizações, mas também pelas suas riquezas naturais e localização geográfica estratégica. Foi por isso, um continente de passagem para muitos povos e de fixação para outros, ficando por tudo isto marcado na História.

---

**Professora Carmen** – A África é considerada pela História como sendo o possível local da origem do homem, assim como o berço de algumas civilizações que deixaram um legado importante para a posteridade. Este continente é também retratado como um território que forneceu mão-de-obra escrava de que os europeus se serviram, sobretudo na América, assim como um território que foi cobiçado e explorado pelas suas riquezas no período da expansão marítima europeia. É ainda visto como um ponto de discórdia entre alguns reinos europeus que, na corrida ao fornecimento de matérias-primas, essenciais ao desenvolvimento da industrialização europeia do século XIX, serão objecto da descolonização, formando-se assim, alguns dos estados africanos independentes dos nossos dias. O relato histórico sobre África é, por isso, um relato sujeito a diversos hiatos, não seguindo uma continuidade cronológica.

---

**Professora Andréa** - Não respondeu.

---

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Adriane de Quadros Sobanski

Mestrado em Educação - Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt

## QUESTIONÁRIO - ALUNOS

**No ano de 2003, o presidente Lula confirmou a lei 10.639, a qual torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro no Ensino de 5<sup>a</sup>. a 12<sup>a</sup>. série no Brasil.**

**1) O que você acha dessa medida?**

- Uma a medida bastante justa.
- Uma lei sem sentido.
- Deveria ser apenas um complemento da História do país.
- Uma decisão exagerada.
- Adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país.

**2) Você acha que isso se daria certo em Portugal? Justifique a sua resposta:**

- Talvez sim.
  - Com certeza.
  - Não daria certo.
  - Não faria sentido.
  - Seria difícil.
- 
- 
- 

**3) Para você seria interessante estudar a África por que:**

- A população do Brasil e de Portugal foi formada também por africanos.
- Porque a África foi dominada pelos portugueses e os africanos levados para Brasil e Portugal.
- Por causa do Egito.
- Porque nossa cultura é formada por muitos elementos africanos.
- Não seria nada interessante.

**4) Se esse tema “África” fosse estudado na escola, você acha que seria melhor em que série?**

- 5º ano.
- 6º ano.
- 7º ano.
- 8º ano.
- 9º ano.

**5) Para muitas pessoas, o estudo da História da África contribui para aproximar os laços entre Brasil, Portugal e África. Numere de acordo com a importância que você dá para isso:**

- Contribui, pois esclarece cada vez mais sobre nossa história.
- Nos fazendo entender que a história é feita também de homens comuns.
- Colabora para termos um conhecimento mais aprofundado de vários assuntos.
- Permite conhecer melhor a nossa realidade.
- Serve para aproximar países e descobrir afinidades.

**6) Ordene de 1 a 5 de acordo com o grau de importância que você dá para as afirmações abaixo:**

- Ela lembra um continente.
- É um mosaico de vários povos.
- Local que fornecia os escravos para a América.
- Tem relação com nossa identidade portuguesa e brasileira.
- Local de grandes civilizações, como a egípcia.

**7) Escreva um pequeno texto sobre a influência da África na história do seu país:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Obrigado!*

### Respostas dos Alunos Brasileiros

- ✓ 24 alunos com idade entre 13 e 14 anos.
- ✓ 5 meninas e 19 meninos.
- ✓ 8ª série do Ensino Fundamental.
- ✓ Escola Privada da cidade de Curitiba - Paraná.

No ano de 2003, o presidente Lula confirmou a lei 10.639, a qual torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro no Ensino de 5ª. a 12ª. série no Brasil.

#### 1) O que você acha dessa medida?

**TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA**

Uma a medida bastante justa.	06
Uma lei sem sentido.	X
Deveria ser apenas um complemento da História do país.	03
Uma decisão exagerada.	01
Adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país.	14

#### 2) Você acha que isso se daria certo em Portugal? Justifique a sua resposta:

**TABELA 2 - ACHA QUE ISSO SE DARIA CERTO EM PORTUGAL**

Talvez sim.	12
Com certeza.	01
Não daria certo.	02
Não faria sentido.	03
Seria difícil.	06

## TABELA 3 - JUSTIFICATIVA

## TALVEZ SIM

---

**Matheus** - *“Pois hoje em dia as pessoas de Portugal têm consciência do que fizeram seus descendentes mais antigos.”*

---

**Mylla** - *“Talvez sim, pois assim como no Brasil, Portugal também é formada por africanos.”*

---

**Luís** - *“Pois esse tempo de escravidão negra já passou apesar de haver vários racistas em Portugal”.*

---

**Ana** - *“Talvez assim eles ficassem sabendo um pouco sobre o país que eles dominaram.”*

---

**Carlos** - *“Porque a Europa inteira colonizou a África.”*

---

**Gustavo** - *“Porque a África também faz parte da história de Portugal.”*

---

**Bruno** - *“Pois algumas pessoas gostam da história da África, por isso alguns gostam de estudar.”*

---

**Bruna** - *“Pois se algumas pessoas não fossem tão racistas daria muito certo. E muitas pessoas acham isso desnecessário”.*

---

**Pedro** - *“Pois Portugal também teve algumas colônias na África.”*

---

**Filipe** - *“Algumas pessoas aceitariam e outras não.”*

---

**Carlos** - *“Porque seria um complemento cultural no ensino.”*

---

**Thiago** - *“Porque existem muitos negros no mundo inteiro e para todos conhecer um pouco mais da África e pensar (refletir) um pouco que existe muitas coisas ruins na África como: doenças como a Aids, roubos e outras coisas. Mas também na África existem roubos como em qualquer outro lugar do mundo. A África também tem suas maravilhas, e inclusive a copa do mundo será na África.”*

---

## COM CERTEZA

---

**Eduardo** - *“Na minha opinião deve sim ser ensinado sobre a história da África, para que as crianças saibam um pouco mais sobre a cultura de lá.”*

---



---

### NÃO DARIA CERTO

---

**Bruna** - “Eu como descendente de portugueses sei que são muito racistas, iria causar polêmica em todo país, inclusive aqui no Brasil. Os portugueses se revoltariam.”

---

**Gabriela** - “Nos países da Europa existe muito preconceito contra negros, principalmente africanos”.

---



---

### NÃO FARIA SENTIDO

---

**Gabriela** - “Como em Portugal não houve escravos e a população negra é quase nula não faria sentido estudá-la.”

---

**Igor** - “Não faria sentido por não existir uma quantidade significativa de negros no país.”

---

**Nicolas** - “Porque a África não pertence a Portugal e sim ao Brasil.”

---



---

### SERIA DIFÍCIL

---

**Joel** - “Porque Portugal teve várias colônias africanas (escravizaram os negros) e provavelmente a maioria dos portugueses criticaria essa idéia. No entanto, alguns gostariam, pois poderiam auto-criticar-se em relação a como maltrataram os negros.”

---

**Alexandre** - “Acho que seria difícil, pois a presença de negros lá não é tão grande quanto no Brasil.”

---

**Guilherme** - “Seria difícil porque a população afro-descendente não é grande como no Brasil.”

---

**Lucas** - “Porque o povo português sentiria vergonha de seu próprio país.”

---

**Rodrigo** - “Pois foram os próprios portugueses que trouxeram os africanos para o Brasil para escravizá-los.”

---

**Leonardo** - “Seria difícil, pois Portugal é um país com poucos negros. Mas por outro lado poderia dar certo, pois Portugal foi formado também por africanos.”

---

**3) Para você seria interessante estudar a África porque:**

**TABELA 4 - SERIA INTERESSANTE ESTUDAR A ÁFRICA PORQUE:**

A população do Brasil e de Portugal foi formada também por africanos.	08
Porque a África foi dominada pelos portugueses e os africanos levados para Brasil e Portugal.	04
Por causa do Egito.	03
Porque nossa cultura é formada por muitos elementos africanos.	17
Não seria nada interessante.	01

**4) Se esse tema “África” fosse estudado na escola, você acha que seria melhor em que série?**

**TABELA 5 – EM QUE SÉRIE SERIA MELHOR ESTUDAR A ÁFRICA**

5° ano.	07
6° ano.	07
7° ano.	08
8° ano.	05
9° ano.	02

**5) Para muitas pessoas, o estudo da História da África contribui para aproximar os laços entre Brasil, Portugal e África. Numere de acordo com a importância que você dá para isso:**

**TABELA 6 – O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTRIBUI PARA APROXIMAR OS LAÇOS ENTRE BRASIL, PORTUGAL E ÁFRICA**

<b>Classificação de acordo com a frequência de escolhas:</b>	<b>1° lugar</b>	<b>2° lugar</b>	<b>3° lugar</b>	<b>4° lugar</b>	<b>5° lugar</b>
Contribui, pois esclarece cada vez mais sobre nossa história.		6 vezes			
Nos fazendo entender que a história é feita também de homens comuns.	11 vezes				
Colabora para termos um conhecimento mais aprofundado de vários assuntos.			2 vezes		
Permite conhecer melhor a nossa realidade.				1 vez	
Serve para aproximar países e descobrir afinidades.			2 vezes		

**6) Ordene de 1 a 5 de acordo com o grau de importância que você dá para as afirmações abaixo:**

**TABELA 7 - IMPORTÂNCIA PARA AS AFIRMAÇÕES**

<b>Classificação</b>	<b>1° lugar</b>	<b>2° lugar</b>	<b>3° lugar</b>	<b>4° lugar</b>	<b>5° lugar</b>
Ela lembra um continente.				2 vezes	
É um mosaico de vários povos.					1 vez
Local que fornecia os escravos para a América.			3 vezes		
Tem relação com nossa identidade portuguesa e brasileira.	10 vezes				
Local de grandes civilizações, como a egípcia.		9 vezes			

7) Escreva um pequeno texto sobre a influência da África na história do seu país:

**TABELA 8 - TEXTO SOBRE A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA HISTÓRIA DO SEU PAÍS**

---

**Alexandre** - “A África tem uma influência muito grande nas nossas culturas, nas danças, na comida, em praticamente tudo.”

---

**Carlos** - “O nosso país tem muitos africanos, eles têm uma grande influencia na nossa cultura e história”.

---

**Ana** - “Os escravos quando vieram para o Brasil, tiveram grande influencia tanto cultural, como religiosa e trabalhista. E deram grande importância para países como o Brasil.”

---

**Gustavo** - “No Brasil há muitas influências da África como os escravos, nossos descendentes, comida, vestuário, hábitos e entre outras coisas. E também o Brasil tem muitas influências indígenas em nossa cultura e acho que seria importante para todos estudar mais sobre os indígenas assim como a África”.

---

**Gabriela** - “A cultura africana está presente em muitos aspectos do Brasil, desde o tempo que eles foram trazidos aqui como escravos, eles já misturaram a cultura, culinária, vestuário...”.

---

**Bruno** - “Contribuiu muito com o desenvolvimento do país, mesmo de uma forma escrava e também ajudou a montar uma cultura própria.”

---

**Bruna** - “Eu acho que a vinda de escravos da África influenciou muito na cultura e nos costumes e também na miscigenação de raças aqui no Brasil Essa é uma bela cultura, que deve sim ser ensinada nas escolas para as crianças de hoje conhecerem o passado e entenderem o futuro”.

---

**Rodrigo** - “A África foi a base de nosso país, pois sem os escravos negros nosso país nunca evoluiria (economicamente e culturalmente). Graças a ela hoje existem as culturas africanas aqui, como o candomblé, a capoeira, etc.”

---

**Filipe** - “Muitos africanos vieram para o Brasil e colaboraram com muitas partes da cultura do país. A África também contribui no aprendizado de história por possuir grandes civilizações, etc.”.

---

**Lucas** - “A África foi responsável por grande parte da nossa história, pois de lá vieram os escravos que colhiam a cana-de-açúcar na época de colônia e também porque dela foram trazidas coisas como a feijoada e a capoeira, mas também foram os negros que criaram algumas lendas do Brasil, como a do Saci e do Negrinho do Pastoreio”.

---

**Guilherme** - “No século XVI os primeiros escravos vieram da África para o Brasil e eles ajudaram na nossa cultura, na língua e na culinária”.

---

**Luís** - “A influência cultural no Brasil é muito grande em comidas, roupas, costumes, etc. Acho que deveríamos agradecer, pois temos uma grande cultura

e devemos parte dela a África”.

---

**Mylla** - “O nosso país teve muita influência africana, entre elas está a comida, pois através deles aprendemos muitos pratos que hoje são muito conhecidos como por exemplo a feijoada, ela foi criada nas senzalas onde os africanos viviam.”

---

**Gabriela** - “A África foi a fonte de escravos para o Brasil. Sem a África o Brasil não estaria onde está hoje a nível de cultura, todos os brasileiros sabem de sua cultura, mas tem influência de outras.”

---

**Pedro** - “Muitos negros africanos foram trazidos da África para trabalharem como escravos no Brasil e também eles trouxeram várias comidas, danças e culturas para o nosso país”.

---

**Igor** - “A África já influencia o Brasil desde antes dos africanos chegarem no nosso país, pelos costumes de antigos egípcios. Quando os escravos africanos chegaram no Brasil, a cultura mudou, sofrendo influências dos indígenas, europeus e africanos. Os africanos nos influenciaram com comidas, danças e linguagem.”

---

**Matheus** - “Eram trazidos escravos de lá para o Brasil trabalhar nas lavouras de café. Ponto que trouxe bastante riqueza para o nosso país. (café)”.

---

**Leonardo** - “Com os escravos africanos no Brasil, as culturas se misturaram. Mais de 50% da população brasileira é negra devido a este fator”.

---

Nicolas - “Para saber dos nossos descendentes, nossa cultura, comidas e a forma de agir e falar”.

---

**Ricardo** - “A África nos influenciou a cultura, comida e algumas pessoas que vivem no Brasil são africanos. Alguns africanos eram escravos as eles ajudaram muito o Brasil”.

---

**Paulo** - “A África nos influenciou na cultura, culinária (feijoada). Os africanos foram trazidos para o Brasil como escravos, sem opção de escolha, muitos morreram nos navios. Sendo assim, a maior parte dos brasileiros tem “sangue” africano.”

---

**Eduardo** - “A população do Brasil e de Portugal foi formada em grande parte pela população africana e tem muitas coisas em comum até os dias de hoje. Por isso principalmente no Brasil tem muitas pessoas diferentes, negras, brancas, etc, que formam um povo só”.

---

**Joel** - “Foi muito importante por vários aspectos da nossa cultura são baseados na cultura africana que nos foi trazida na época da colonização.”

---

**Thiago** - “Quando os europeus trouxeram escravos da África para o Brasil, junto com eles vieram suas culturas de cada tribo que existem até hoje, como a capoeira. Os escravos também carregavam o Brasil nas costas durante o período colonial, eles desenvolveram o Brasil”.

---

### Respostas dos Alunos Portugueses

- ✓ 31 alunos com idade entre 14 e 15 anos.
- ✓ 20 meninas e 11 meninos
- ✓ 9º ano do Ensino fundamental.
- ✓ Escola de periferia urbano/rural da cidade de Guimarães, norte de Portugal.
- ✓

No ano de 2003, o presidente Lula confirmou a lei 10.639, a qual torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro no Ensino de 5ª. a 12ª. série no Brasil.

#### 1) O que você acha dessa medida?

**TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA**

Uma a medida bastante justa.	04
Uma lei sem sentido.	01
Deveria ser apenas um complemento da História do país.	13
Uma decisão exagerada.	08
Adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país.	05

#### 2) Você acha que isso se daria certo em Portugal? Justifique a sua resposta:

**TABELA 2 - ACHA QUE ISSO SE DARIA CERTO EM PORTUGAL**

Talvez sim.	16
Com certeza.	04
Não daria certo.	05
Não faria sentido.	04
Seria difícil.	05

## TABELA 3 – JUSTIFICATIVAS

## TALVEZ SIM

---

**Rafael** - “Esta medida poderia ser bem aceita em Portugal devido à grande “história” que Portugal tem com o continente africano. Seria deste modo importante e igualmente interessante em Portugal termos esta medida.”

---

**Maria** - “Porque devemos saber um pouco da história de cada país”.

---

**Otávio** - “Porque há várias pessoas não sabem nada sobre a História da África e assim enriqueciam a sua cultura”.

---

**Clara** - “Porque nós fomos para a África ensinar os nossos costumes por isso não nos fazia mal nenhum conhecer um pouco da história da África e da cultura afro”.

---

**Fernanda** - “Essa medida poderia dar certo em Portugal porque aumenta o conhecimento de outras regiões para cada estudante e o conhecimento requerido por ambos iria ajudar significativamente a história geral que se relaciona com nosso país. A medida, após ser estabelecida, tanto os professores como os alunos iriam obter uma maior informação acerca dessa cultura e a sua aprendizagem, apesar de ser mais estudada e com um maior trabalho a nível profissional, seria um grande conhecimento sobre essas culturas e regiões”.

---

**Aline** - “Porque acho que as pessoas se iriam interessar pela história de outro país, neste caso da África”.

---

**Isabella** - “Eu acho que seria difícil porque teríamos muita matéria para estudar e podíamos baralhar as idéias, mas depois de nos “avituarmos” à idéia de ter que estudar a cultura de Portugal e África.”

---

**Margarida** - “Porque não fazia sentido estudarmos tanto tempo a cultura de África”.

---

**Helena** - “Eu acho que sim porque África como teve influência no nosso país faz sentido nós também estudar sobre África”.

---

**José** - “Já que falamos de vários povos de outros países, África parece-me um país interessante para aprofundar os nossos conhecimentos”.

---

**Mirian** - “Não sei, talvez devido a uma certa população do nosso país ser negra, talvez por isso”.

---

**Laís** - “Seria difícil porque a matéria já é bastante, mas fazemos algumas referências sobre África”.

---

**Larissa** - “Pois o passado de Portugal passou muito por África, como os descobrimentos”.

---

**André** - “Porque como se pode aprender a cultura de outras raças também se poderia aprender a cultura africana e que seria uma coisa diferente e nova que se iria aprender”.

**Júlia** - “Penso que talvez desse certo em Portugal, visto que há sempre quem goste e se interesse por outras culturas que não a nossa. Mas como todo, há sempre que não se interesse e ignore a cultura além de Portugal. E se para alguns a nossa própria é aborrecida, que farão culturas que não a nossa”.

---

**Marina** - “Porque seria injusto uma pessoa de outro país de outra raça não saber da nossa história e talvez as pessoas não fossem tão racistas se soubessem a história de outros países.”

---

### COM CERTEZA

---

**Augusto** - Porque acho que devíamos estudar sobre a nossa história do nosso país, só se envolvesse o nosso país é que devíamos estudar.

---

**Régis** - Porque nós já demos matéria sobre África e não é obrigatório.

---

**Marlon** - Porque sendo obrigatório no Brasil também pode existir em Portugal, não havendo problemas, acho eu.

---

**Marlus** - Porque assim ficaríamos a conhecer melhor a civilização e costumes de África em Portugal e também era melhor porque assim podíamos ajudar.

---

### NÃO DARIA CERTO

---

**Fernando** - Porque seria muito repetitivo e isso não resultava, pois os alunos portugueses não gostam.

---

**Régis** - Porque não fazia sentido estudarmos tanto tempo a cultura de África.

---

**Elaine** - Não daria certo pois seria um pouco “chato” estarmos a estudar a História de outro país em todos os anos acadêmicos.

---

**Manoela** - Eu acho que não daria certo em Portugal porque acho muito exagerada porque há coisas mais interessantes do que falar sempre da mesma coisa todos os anos. E também porque acho que não muito importante falar deste assunto.

---

**Anita** - Não dava certo porque ia ser muito cansativo para nós estudar a História da África no ensino do 5º ao 12º ano, os alunos começavam a por a disciplina de lado.

---



## NÃO FARIA SENTIDO

---

**Lorena** - Acho que devemos estudar um pouco de tudo não só uma cultura para conhecer um pouco de tudo.

---

**Flávia** - Porque a história deve ser estudada em geral e não só a história de um certo país.

---

**Beatriz** - Não fazia sentido porque nós já estudamos África, não na totalidade, mas muito da sua História tem a ver com Portugal por isso é que já a estudamos.

---

**João** - Não faria sentido, pois havia poucos alunos africanos e isso dificultaria o trabalho das escolas, pois poderiam não ter nenhum e assim não faria sentido os alunos aprenderem a cultura de outros povos e outras religiões.

---

## SERIA DIFÍCIL

---

**Bianca** - Porque ainda existe muito racismo, podia até nem ser por mal e acabaria por causar “mau” ambiente.

---

**Flora** - Porque África tem pouca história.

---

**Isabella** - Eu acho que seria difícil porque teríamos muita matéria para estudar e podíamos baralhar as idéias, mas depois de nos “avituarmos” à idéia de ter que estudar a cultura de Portugal e África.

---

**Laís** - Seria difícil porque a matéria já é bastante, mas fazemos algumas referências sobre África.

---

**Tomas** - Porque existe muito preconceito em relação aos negros. E era mais estudo para os alunos pelo que daria uma grande confusão.

---

3) Para você seria interessante estudar a África por que:

**TABELA 4 - SERIA INTERESSANTE ESTUDAR A ÁFRICA POR QUE:**

A população do Brasil e de Portugal foi formada também por africanos.	04
Porque a África foi dominada pelos portugueses e os africanos levados para Brasil e Portugal.	13
Por causa do Egito.	01
Porque nossa cultura é formada por muitos elementos africanos.	11
Não seria nada interessante.	05

**4) Se esse tema “África” fosse estudado na escola, você acha que seria melhor em que série?**

**TABELA 5 – EM QUE SÉRIE SERIA MELHOR ESTUDAR A ÁFRICA**

5° ano.	03
6° ano.	03
7° ano.	16
8° ano.	09
9° ano.	04

**5) Para muitas pessoas, o estudo da História da África contribui para aproximar os laços entre Brasil, Portugal e África. Numere de acordo com a importância que você dá para isso:**

**TABELA 6 – O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTRIBUI PARA APROXIMAR OS LAÇOS ENTRE BRASIL, PORTUGAL E ÁFRICA**

<b>Classificação de acordo com a frequência de escolhas:</b>	<b>1º lugar</b>	<b>2º lugar</b>	<b>3º lugar</b>	<b>4º lugar</b>	<b>5º lugar</b>
Contribui, pois esclarece cada vez mais sobre nossa história.		6 vezes			
Nos fazendo entender que a história é feita também de homens comuns.	7 vezes				
Colabora para termos um conhecimento mais aprofundado de vários assuntos.			5 vezes		
Permite conhecer melhor a nossa realidade.	7 vezes				
Serve para aproximar países e descobrir afinidades.		6 vezes			

**6) Ordene de 1 a 5 de acordo com o grau de importância que você dá para as afirmações abaixo:**

**TABELA 7 - IMPORTÂNCIA PARA AS AFIRMAÇÕES**

<b>Classificação</b>	<b>1º lugar</b>	<b>2º lugar</b>	<b>3º lugar</b>	<b>4º lugar</b>	<b>5º lugar</b>
Ela lembra um continente.	7 vezes				
É um mosaico de vários povos.		6 vezes			
Local que fornecia os escravos para a América.		6 vezes			
Tem relação com nossa identidade portuguesa e brasileira.		6 vezes			
Local de grandes civilizações, como a egípcia.		6 vezes			

**7) Escreva um pequeno texto sobre a influência da África na história do seu país:**

*Observação:* Dos 31 alunos que responderam ao questionário, 5 não escreveram nada nesta questão.

**TABELA 8 - TEXTO SOBRE A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA HISTÓRIA DO SEU PAÍS**

**Marina** - “No 8º ano dei a influência da África na história em Portugal, porque África foi dominada pelos portugueses e os africanos foram levados pelos portugueses para fugir da escravatura.”

**João** - “A África influenciou a história da nossa pátria a partir do momento em que começaram a ser escravos até ao domínio dos portugueses sobre a África”.

**Júlia** - “Vieram para Portugal, muitos para servirem os grandes senhores (nobres e burgueses) – escravidão. Foram muito importantes para a nossa riqueza em matérias-primas”.

**André** - “A África foi muito importante para o nosso país devido às colônias que Portugal tinha nesse continente, pois fornecia ao nosso país coisas importantes que o nosso país não tinha”.

**Otávio** - “A África mandava os escravos para Portugal e também era um país que mandava também mercadorias”.

**Maria** - “Teve influencia por causa de todas as explorações, descobertas e conquistas dos portugueses”.

**Rafael** - “A descoberta de África foi, para o nosso país, muito importante em termos econômicos, quer com as minas de ouro, quer com os escravos embora eu não concorde com essa medida de utilização de pessoas como objeto de trabalho e serviço para outros”.

**Clara** - “Quando os portugueses saíram de Portugal para descobrir partes do mundo e descobrir a África onde implantou a nossa cultura e também recolheu várias matérias-primas e também os escravos que a África fornecia”.

**Larissa** - “É um país muito rico, muito explorado e conquistado pelos portugueses. Apesar de tudo, temos a mesma língua (alguns países)”.

**Tomas** - “África foi um ponto de grande importância da história de Portugal, porque foi das maiores conquistas de Portugal e faz-nos lembrar uma época de bonança e conquista por parte dos portugueses”.

**Laís** - “Estudei em vários anos África em História. A conquista de Ceuta, etc., a Guerra mundial foi importante descobrir outras culturas e histórias do país”.

**Fernanda** - “A influência da África na história do nosso país influenciou várias pessoas para que o racismo entre todos começa a terminar entre toda a população. O assunto de assuntos referentes a África, ajuda a relacionar na nossa história, podendo conhecer a nossa região com a da África.”

**Aline** - “A África mandava os escravos para Portugal e também na África tinham boas matérias-primas que vinham para Portugal, isto são as exportações”.

---

**Isabella** - “Eu acho que os africanos influenciaram a cultura portuguesa, Portugal já dominou a África”.

---

**Anita** - “Não sei o que falar sobre a África na história do nosso país”.

---

**Flora** - “A África influenciou o poder dos portugueses”.

---

**Margarida** - “África é um país pobre com grandes dificuldades”.

---

**Helena** - “África teve grande influência na história de Portugal porque a população de Portugal foi formada também pelo povo africano e porque África foi uma grande influência para o nosso país”.

---

**Beatriz** - “África contribuiu muito no sentido econômico para Portugal com os seus recursos e matérias-primas. Mas também foi pretexto de muitas guerras como a 1ª guerra mundial, a guerra colonial. O que é certo é que devemos estudar África se esta tiver a ver com o nosso país”.

---

**José** - “Talvez, quem sabe se o estado poderia mudar algumas atitudes onde o povo não aprova. Talvez o povo se unisse e fizesse mais recolhas de bens alimentares e não alimentares para doar a outros povos de vários países necessitados”.

---

**Bianca** - “Apesar de já termos falado muito em África, eu não me lembro de quase nada. Apenas me lembro de diversas terras que foram escravizadas pelos portugueses”.

---

**Flávia** - “África é um país como outro qualquer e por isso não merece mais atenção”.

---

**Fernando** - “Aprendemos a lidar com outros tipos de raças, neste caso pessoas de cor negra”.

---

**Lorena** - “África influencia na história do nosso país devido às comunidades”.

---

**Marlon** - “África influenciou e continua a influenciar o nosso país, visto que ainda temos lá alguns descendentes e acho que a África é sem dúvida um continente satélite de Portugal”.

---

**Régis** – Não respondeu.

---

**Augusto** – Não respondeu.

---

**Marlus** – Não respondeu.

---

**Mirian** – Não respondeu.

---

**Elaine** – Não respondeu.

---

**Manoela** – Não respondeu.

---

**LEI N° 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

*Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1°** A Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3° (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

**Art. 2°** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182° da Independência e 115° da República.

Luiz Inácio Lula da Silva

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A  
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

(...)

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.

Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afrobrasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que,



velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, 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. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos<sup>1</sup>, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afrobrasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

#### Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi resignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente

as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa.

Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das

discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, e estruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira.

Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje.

Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância

da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnicoracial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

#### História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz

africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão.

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

#### Consciência política e histórica da diversidade

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
  - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;
  - à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
  - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
  - à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
  - ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

#### Fortalecimento de identidades e de direitos

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;



- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

#### Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio

privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnicoraciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, 2 particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais<sup>3</sup>, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos 2 § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-

Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI;

- as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite,

Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de

- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnicoraciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso. Estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1),

garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

(...)

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora



This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.