

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

EDSON WILLIAN DA COSTA

HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: REPRESENTAÇÕES A PARTIR
DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO
CENTRO-SUL DO PARANÁ

PONTA GROSSA
2024

EDSON WILLIAN DA COSTA

HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: REPRESENTAÇÕES A PARTIR
DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO
CENTRO-SUL DO PARANÁ

Dissertação apresentada para obtenção
do título de mestre em História na
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Área de História Cultura e Identidades.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Paula
Costa

PONTA GROSSA
2024

Costa, Edson Willian da

C837 História africana e afro-brasileira: representações a partir de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental da região Centro-Sul do Paraná / Edson Willian da Costa. Ponta Grossa, 2024.

114 f.

Dissertação (Mestrado em História - Área de Concentração: História, cultura e identidades), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Paula Costa.

1. Estudantes. 2. Representação. 3. África. 4. Cultura afro-brasileira. 5. Lei 10.639/2003. I. Costa, Maria Paula. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. História, cultura e identidades. III. T.

CDD: 981.62

TERMO DE APROVAÇÃO

Edson Willian da Costa

HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: REPRESENTAÇÕES A PARTIR DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO CENTRO-SUL DO PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História- Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 5 de março de 2024, pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA PAULA COSTA**
Data: 13/03/2024 15:15:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Maria Paula Costa (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **CARMEM LUCIA GOMES DE SALIS**
Data: 13/03/2024 19:10:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Carmem Lúcia Gomes De Salis (UNICENTRO)

Documento assinado digitalmente
 **LUIS FERNANDO CERRI**
Data: 18/03/2024 14:51:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG)

AGRADECIMENTOS

Os caminhos são escolhas particulares, mas a caminhada é feita de gentes, amigos, amores e desamores, colegas e professores. Nascemos, vivemos e perecemos em meio a coletividade.

Minha trajetória escolar e acadêmica não foi construída individualmente. Da pré-escola à universidade, foram encontros e desencontros que modificaram significativamente minha jornada. Sou grato a todas e todos que dela fizeram parte, pavimentando um chão maciço e lamoso. Este trabalho não é constituído apenas de um autor, nem poderia: ele é fruto de um grupo, daqueles que vieram antes de mim, daqueles que o fizeram chegar até mim e daqueles que o fizeram comigo.

Em um primeiro momento, gostaria de agradecer a todos/as os/as professores/as que passaram por minha vida; se hoje me dedico à Educação, é porque as inspirações foram vocês. Agradeço à minha primeira orientadora, professora Carmem Lúcia Gomes de Salis, sem a qual meu percurso na academia jamais teria sido o mesmo; grato por seu acolhimento. Aos/às professores/as do cursode História da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), que fizeram parte da construção do professor que sou. Muito obrigado!

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em História da UEPG, pela receptividade e pelo acolhimento. A sensibilidade desses docentes é ímpar, tanto com a pesquisa quanto com os estudantes. Obrigado professor Luis Fernando Cerri, aprendi e aprendo muito com você. Sua humildade e sua generosidade são inspirações; é um pesquisador que admiro, um ser humano em que me inspiro. Grato ao Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI).

Meu agradecimento especial é para minha professora e orientadora Maria Paula Costa. Uma pessoa que, desde a primeira aula que assisti, passei a admirar. Este trabalho não seria executado da forma que foi sem a sua orientação. Tenho orgulho de dizer que fui seu aluno e orientando. Com você aprendi sobre história, sobre ensino e, o mais importante, sobre empatia. Obrigado!

Agradeço a todos os meus amigos e amigas que fizeram parte desta caminhada, em especial àqueles que me acompanharam de perto, trocando ideias e conselhos. Matheus e Mariana, sou grato por tê-los em minha vida.

Agradeço ao meu companheiro de vida Paulo. Esses dois anos não foram fáceis, e seu apoio foi fundamental. Obrigado por ser inspiração e incentivo.

Agradeço à minha família por todo apoio, em especial à minha irmã Claudiane, que sempre esteve ao meu lado, me orientando e dando suporte nas horas boas e ruins.

Agradeço aos colaboradores desta pesquisa, estudantes e docentes, sem os quais não seria possível a constituição deste trabalho.

A educação pública vive. Sou filho e quero continuar sendo; quero ver outros/as nascerem e se orgulharem. Viva à escola pública! Viva à universidade pública!

Obrigado!

Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito.

(bell hooks)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado acadêmico teve como objetivo analisar as representações sobre história africana e afro-brasileira por parte de estudantes do Ensino Fundamental. Os participantes da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola vinculada ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR, em uma cidade com 3.936 habitantes. Tendo como base a lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira no Brasil, foi elaborado um questionário com 13 questões, abertas e fechadas, a fim de questionar quais são as representações dos estudantes sobre a temática. O conceito de representação discutido pelo historiador Roger Chartier se mostrou uma baliza para problematizar as respostas, compreendendo que tais representações não se fazem como discursos neutros, mas como resultado de diferentes influências, sejam elas políticas ou de outra natureza. As pesquisas que colocam os sujeitos/estudantes em evidência estão cada vez mais presentes no Ensino de História; portanto, esta dissertação se insere nas investigações emergentes da área. Os estudos decoloniais e a Didática da História se mostram necessários pelo fato de questionarem a construção de certas narrativas construídas sob a ótica do eurocentrismo e do colonialismo. Em caráter conclusivo, há alguns pontos positivos que são destacados nas respostas; por outro lado, também há muitas visões estereotipadas sobre África, as quais fizeram parte do processo de escolarização no Brasil e ainda estão presentes nas narrativas dos estudantes, sendo esse um dos aspectos mais relevantes.

Palavras-chave: Estudantes. Representação. África. Cultura afro-brasileira. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This academic master's thesis aimed to analyze the representations of African and Afro-Brazilian history by elementary school students. The students participating in the research are from a school linked to the Regional Education Center of Guarapuava-Pr, in a city with 3,936 inhabitants and are in the 9th year of Elementary School. Based on law 10,639/2003, which makes the teaching of African and Afro-Brazilian history mandatory in Brazil, a questionnaire was prepared with thirteen questions, open and closed, with the aim of questioning what representations on the subject the students have. The concept of representation discussed by historian Roger Chartier proved to be a guide to problematize the responses, understanding that such representations are not made as neutral discourses, but rather the result of different influences, whether political or of another nature. Research that puts subjects/students in the spotlight is increasingly present in History Teaching, therefore this dissertation is part of the problematic investigations emerging in the area. Decolonial studies and History Didactics are necessary because they question the construction of certain narratives constructed from the perspective of Eurocentrism and colonialism. Conclusively, some positive points are highlighted in the responses, however, many stereotypical views about Africa, which were part of the schooling process in Brazil, are still present in the students' narratives, which is one of the most relevant aspects.

Keywords: Students, representation, Africa, Afro-Brazilian culture, law 10,639/2003.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa-Múndi.....	92
Imagem 2 - resposta de R10 à questão 13.....	93
Imagem 3 - resposta de R17 à questão 13.....	93
Imagem 4 - resposta de R18 à questão 13.....	94

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNB	Frente Negra Brasileira
GEDHI	Grupo de Estudos em Didática da História
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NPDH	Núcleo de Pesquisa em Didática da História
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONGs	Organizações não governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – INTERSECÇÕES ENTRE ENSINO, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA	17
1.1 DIDÁTICA, ENSINO E REPRESENTAÇÕES: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?	17
1.1.1 Estudantes em foco	20
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	32
1.3 MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	43
1.4 A PRESENÇA NA AUSÊNCIA: ÁFRICA REPRESENTADA	52
CAPÍTULO 2 - OS ESTUDANTES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	56
2.1 DE QUAL(IS) ÁFRICA(S) ESTAMOS FALANDO?	57
2.1.1 Representações sobre a relação Brasil/África	72
2.1.2 “Eu não sou de nenhuma religião de origem africana, mas respeito quem é” ..	75
2.2 ESCRAVIDÃO REPRESENTADA: ÁFRICA E BRASIL	79
2.3 “VOCÊ CONHECE OU JÁ OUVIU FALAR SOBRE A LEI 10.639/2003?”	88
2.3.1 Localizando África	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	103
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ESTUDANTE	108
APÊNDICE C – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL	110
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	112

INTRODUÇÃO

Os caminhos de um pesquisador iniciante são múltiplos. As encruzilhadas de temáticas se manifestam das mais diversas formas quando o interesse pela pesquisa está presente. Não foi diferente até chegar a este tema de dissertação. Durante meu segundo ano de graduação, o interesse por história da África e cultura afro-brasileira já se expressava em meio aos inúmeros outros temas. Em meados de 2017, em um evento da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), presenciei uma fala das professoras Maria Paula Costa e Carmem Lúcia Gomes de Salis. Dialogando sobre o Ensino de História, as professoras tratavam o assunto com sensibilidade e rigor; prontamente, meu interesse se voltou para os debates ali empreendidos: o Ensino de História.

Até então, a temática referente à África se apresentava de forma incerta. Havia um grande interesse pela área, mas as possíveis direções a caminho disso era o grande dilema. O Ensino de História se dispôs como um caminho a ser trilhado. Pensar as inúmeras possibilidades de ensinar e aprender História se mostraram uma trajetória importante e necessária.

Após as falas das professoras, prontamente solicitei a oportunidade para ingressar na iniciação científica; esse momento, era o início da materialização de minhas motivações de pesquisa. Na ocasião, identifiquei que havia possibilidades para pensar o Ensino de História e a temática de interesse: história da África e cultura afro. A produção acadêmica referente ao tema já era de grande porte e, a partir disso, foi necessário fazer uma lapidação do tema a ser pesquisado.

Iniciara, então, a pavimentação da ciência História em minha trajetória, ainda em estágio embrionário. Após a aprovação no programa de iniciação científica, as conexões entre Ensino de História e África começaram a adquirir novas proporções. A construção do projeto, as leituras, as fontes históricas, as perspectivas teóricas e metodológicas começaram a ser evidenciadas e, certamente, foi um importante passo para a chegada até este momento.

As representações de África e cultura afro-brasileira a partir dos materiais didáticos foram os objetivos iniciais. Assim, tive a lei n. 10.639/2003 como base para os estudos e três livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio como principais fontes de pesquisa — sendo um dos livros anterior à promulgação da lei, e os outros dois posteriores. Com isso, objetivei questionar mudanças e permanências nas narrativas desses materiais considerando a legislação mencionada.

A lei que torna obrigatório o Ensino de história africana e afro-brasileira foi um marco para a efetivação de políticas afirmativas comprometidas com a pluralidade cultural brasileira e o combate ao racismo. Com a finalidade de reorganizar os currículos escolares, a legislação permitiu que novas narrativas fossem inseridas nos materiais didáticos, o que foi o foco da minha investigação na iniciação científica: problematizei as possíveis mudanças nas narrativas dos materiais selecionados.

A partir da análise, foi possível observar o quanto a lei promove reais mudanças no cenário educacional brasileiro. A reorganização curricular, a produção dos materiais didáticos e a promoção de atividades comprometidas com a desconstrução do racismo proporcionaram a criação e a ampliação de uma educação mais democrática a partir de 2003. Ainda que, em alguns momentos, os materiais didáticos tenham apresentado narrativas que podem ser consideradas problemáticas, a pesquisa mostrou pontos positivos que mereceram destaque, como o número de páginas destinadas ao conteúdo sobre África e seus povos, além de recursos da estrutura do material, como boxes, atividades e fontes.

Essa trajetória inicial na produção do conhecimento histórico foi o grande alicerce para que o projeto desta dissertação fosse desenvolvido. As relações criadas em sala de aula com as temáticas e as situações cotidianas do fazer/aprender se tornaram algo importante a ser pensado. As conexões com o mundo para além da vida escolar foram questões em evidência em minhas motivações de pesquisa.

Contudo, mesmo com os ganhos e os pontos positivos que a lei supracitada possibilitou, ainda restam inúmeras lacunas que merecem maior atenção. O cumprimento da lei, as representações do continente africano por parte dos estudantes, o ensino da temática na escola, a presença de conteúdos relacionados a África nos materiais didáticos e as políticas afirmativas são exemplos de questões a serem refletidas.

Após analisar os materiais didáticos durante o período de graduação — que são produtos culturais que fazem parte da cultura escolar —, as inquietações referentes aos estudantes foram surgindo. Nos últimos anos, os estudos sobre Ensino de História têm se mostrado atentos à investigação dos processos de aprendizagem e suas diferentes formas a partir dos estudantes. Com uma produção acadêmica em desenvolvimento, as relações entre estudantes, racismo, história da África e cultura afro-brasileira carecem de um número mais abrangente de contribuições, e é nesse ponto que se insere esta dissertação.

Pensar a relação que os estudantes estabelecem entre as temáticas abordadas em sala de aula e o mundo fora dos muros da escola é uma questão necessária com base no exposto. Diante de uma breve análise, é possível identificar que os trabalhos sobre essa temática estão, de certa forma, centrados nas perspectivas dos docentes ou na análise das narrativas presentes nos materiais didáticos. Não que tais problematizações não tenham sua importância, muito pelo contrário: as pesquisas referentes aos docentes e ao material didático são ímpares para o Ensino de História e, em especial, para o Ensino de História da África. Porém, não é a questão central desta dissertação.

Analisando a trajetória dos estudantes diante da carga horária escolar, compreendemos que algumas temáticas abordadas em sala de aula adquirem, em determinados momentos, um caráter desconexo para eles¹. Ou seja, quando o estudante é questionado sobre um assunto recém trabalhado em sala de aula, em alguns casos, ele não consegue estabelecer conexões e reflexões a respeito do conteúdo. É a partir dessa problemática que esta pesquisa se estrutura e procura verificar como as representações sobre a história do continente africano e a cultura afro-brasileira estão presentes nas respostas dos estudantes conforme o tema é abordado em sala de aula em diálogo com o seu contexto social.

Refletir sobre a história africana e suas representações e, posteriormente, pensar em como os estudantes compreendem tal temática e dão sentido a ela merece maior atenção, visto que as políticas que tornam obrigatório o Ensino de história africana e afro-brasileira em sala de aula são consideradas recentes: apenas duas décadas se passaram desde a promulgação da lei n. 10.639/2003.

Questionar os estudantes em um contexto do Ensino de história no qual ocorrem certos silenciamentos em relação a determinadas questões não parece ser uma tarefa muito fácil. Fazer esse movimento diante de toda uma trajetória estudantil pautada na construção de conceitos e visões de certa forma lacunares, ou mesmo frente a estereótipos de determinadas abordagens, reforçados a todo momento, é um grande desafio.

As pesquisas sobre o Ensino de História e, em específico, sobre o Ensino de História da África em vários momentos se mostram atentas à forma que os docentes trabalham e discutem as temáticas em sala de aula e como fazem uso do material

¹ Nesta dissertação, utilizamos as expressões “ele/eles” e “o estudante” ou “os estudantes” para nos referirmos a todas, todos e todas colaboradoras da pesquisa, em uma tentativa de não tornar a leitura carregada de expressões repetitivas.

didático. Com isso, em geral, visam analisar se tais docentes ressaltam a desconstrução de conceitos já superados pela historiografia ou até mesmo a desconstrução de estereótipos e silenciamentos a respeito do tema. Todavia, a presente dissertação não tem como análise focal abordar os docentes ou o material didático.

Os estudantes da educação básica já têm um conhecimento prévio sobre o continente africano. Essas noções de África são construídas a partir de notícias da internet, da televisão, da mídia como um todo. Além de ser um fator importante para o professor dar início à sua aula, ter consciência dessa construção prévia pode fornecer informações a respeito do entendimento que o estudante tem sobre as representações de África. É a partir dessa questão que será desenvolvida a análise sobre as representações de África e cultura afro-brasileira para estudantes da educação básica.

Para tanto, em um primeiro momento, foi selecionada uma escola pública vinculada ao Núcleo Regional de Guarapuava-PR (NRE). Mesmo que, institucionalmente, essa escola não seja categorizada como escola do campo, cabe destacar que a maioria dos estudantes que nela estudam residem no perímetro rural do município. Algumas informações como nome da escola e nome dos estudantes serão mantidas em anonimato em razão dos termos assinados pelos estudantes, pelos responsáveis e pela escola — tais termos foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG). Sendo assim, as informações apresentadas constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de modo que não interferem nos termos aprovados pelo CEP/UEPG.

De acordo com o PPP da escola, a comunidade escolar é formada por filhos de agricultores, pecuaristas, funcionários públicos, comerciantes e operários residentes na localidade e nas localidades vizinhas. A comunidade escolar atendida pela escola é de baixo poder aquisitivo; os estudantes, em grande parte, são filhos de pequenos proprietários analfabetos ou semianalfabetos. A escola também carece de estrutura física adequada, como salas e banheiros adequados, e de pessoal de apoio, como inspetores e segurança.

O município em que se encontra a escola é desvinculado do território de Guarapuava-PR e, de acordo com o IBGE, a população estimada em 2022 era de 3.936 habitantes, 4.076 em 2010 e 4.365 habitantes no ano de 2000. O interesse pela cidade para o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu por duas razões: i) ser o lugar

onde nasci, tendo importância subjetiva para minha construção cidadã, pessoal e profissional; e ii) a cidade não apresentar mudanças significativas em mais de 20 anos de sua emancipação, tendo em vista a migração de jovens para outras regiões devido à falta de oportunidades na cidade.

Após a seleção da escola, foi definido o segundo momento da pesquisa: a escolha da turma para aplicar o questionário. Para a aplicação do questionário, foi selecionada uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com aproximadamente 30 estudantes. De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), as turmas de 9º ano estão no final do Ensino Fundamental e, em algum momento da sua trajetória escolar, já discutiram temáticas relacionadas ao continente africano. Sendo assim, os estudantes do 9º ano já têm representações sobre o continente africano, o que viabiliza a aplicação e a análise das respostas.

O terceiro momento da trajetória da pesquisa contou com a elaboração do questionário, que tem 13 questões, abertas e fechadas, e foi aplicado no primeiro semestre de 2022.

Dividida em dois capítulos, esta dissertação visa apresentar, no primeiro capítulo, discussões teóricas e metodológicas sobre os pressupostos da didática da História, do Ensino de História e do conceito de representação. Na sequência, no mesmo capítulo, as formas que a historiografia abordou e vem abordando o continente africano e sua relação com o Brasil se tornam focais. Isso é feito priorizando o continente da multiplicidade cultural, seus reinos, impérios e pequenas organizações, levantando questões sobre o tema que, por muito tempo, estiveram cristalizadas. Questiona-se, por exemplo, o olhar imperialista que se desenvolveu sobre África, os silenciamentos em relação às abordagens dos seus povos, seus conhecimentos e grande parte de sua complexidade enquanto território continental. O conceito de escravidão e seus desdobramentos também merecem atenção, a fim de desconstruir noções que ainda se encontram presentes em relação ao conceito. Um exemplo de concepção errônea é a ideia de que, em África, já havia escravidão e que, por isso, as sociedades escravocratas nas Américas são justificáveis.

Ao longo do primeiro capítulo, além dessas questões, também abordei a efetivação da lei n. 10.639/2003 e os novos enfoques do Ensino de História, em específico, os estudantes e seu papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Essa lei que completara duas décadas não pode ser caracterizada apenas como um evento isolado no processo histórico, pois ela tem uma historicidade.

O movimento negro que se estabeleceu politicamente no decorrer do século XX tem protagonismo na efetivação da lei. Sua trajetória é abordada de forma que a promulgação da lei não se torne algo marginal ou até mesmo advento de um governo.

Uma frase amplamente conhecida no Ensino de História e que traz a ideia central desse trabalho é: “Para ensinar história à João, é preciso entender de história, de ensinar e de João” (Caimi, 2009, p. 71). Ou seja, para ensinar História da África aos estudantes, não basta conhecer sobre História da África, é necessário saber como trabalhar com essa temática, quais são as possibilidades, quais aportes teóricos e metodológicos o professor precisar ter e, claro, saber quem é esse estudante.

Findando o capítulo, o conceito de representação se apresenta como uma baliza na discussão, compreendendo que as narrativas são carregadas de sentidos e objetivos e que não estão reduzidas ao espaço escolar. Elas produzem sentidos e estruturas de pensamento, com objetivos que atendem a certos interesses, políticos, sociais, culturais e econômicos.

No segundo capítulo, objetiva-se problematizar as respostas dos estudantes, verificando como eles representam o continente, quais são as suas percepções sobre a relação Brasil/África, seus conhecimentos sobre religiosidade de matriz africana e como compreendem o conceito de escravidão. Será que essas representações ainda estão vinculadas a ideais eurocentradas? O que mudou?

Ao final do segundo capítulo, busquei refletir as respostas dos estudantes acerca do Movimento Negro, da representação do Brasil e da posição geográfica de África, averiguando como eles compreendem a lei n. 10.639/2003 e se concordam com sua promulgação ou não.

Há 20 anos, o Brasil passou a ter uma legislação que torna obrigatório o Ensino de história africana e afro-brasileira. Quais mudanças são significativas nesse cenário? A lei está sendo cumprida? O continente africano ainda é representado da mesma forma que a historiografia apresenta críticas? Essas são questões a que busquei responder ao longo do trabalho. Os limites e as possibilidades de ensinar sobre África andam juntos. Nesta pesquisa, procura-se apontar alguns desses limites e algumas dessas possibilidades, construindo caminhos a partir do que as fontes analisadas nos fornecem para que a legislação seja efetivamente cumprida e concretizada.

CAPÍTULO 1 – INTERSECÇÕES ENTRE ENSINO, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

1.1 DIDÁTICA, ENSINO E REPRESENTAÇÕES: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Certamente, quando alguém é questionado sobre o lugar onde se aprende algo relacionado a história, geografia, matemática ou outras disciplinas ditas como escolares, a escola se destaca como o principal lugar de aprendizagem. Não há problema nisso, uma vez que isso reforça os objetivos da escola. Seu papel social, científico e humanitário deve estar nas representações sociais dos indivíduos nas diferentes sociedades.

A escola é um espaço de movimento. Nela, as múltiplas sensibilidades de mundo se juntam, se misturam, se repelem e, no fim, convivem. Isso também é uma característica do mundo para além dela, e os estudantes fazem parte desse mundo. Assim, uma atividade cotidiana que, inconscientemente, se relacione a temáticas escolares, não pode impactar no aprendizado histórico?

Para responder a essa questão, buscaremos levantar algumas discussões presentes no Ensino de História nas últimas décadas. Em primeiro momento, discutirei sobre a Didática da História, uma subdisciplina da História voltada a investigar as diversas manifestações da consciência histórica nas diversas realidades sociais. Em segundo momento, tratarei de algumas preocupações do Ensino de História que tiveram como foco os estudantes e, por último, problematizarei o conceito de representações, compreendendo que diversas representações de África e cultura afro são construídas em diferentes lugares.

Segundo Bergmann (1990), pensar sobre História a partir de preocupações da Didática da História é pensar em várias problemáticas. O autor define o ensino como tarefa empírica, já o que pode ser apreendido como tarefa de reflexão e o que deveria ser apreendido como a tarefa normativa. Tal proposta nos possibilita uma reflexão que vai além do Ensino de História: quais representações os estudantes têm sobre história africana e afro-brasileira para além do ambiente escolar? Como mencionado, eles podem ter contato com a temática em vários lugares, não somente nas aulas de história.

Durante muito tempo, a Didática da História esteve associada à instrumentalização do Ensino de história nas escolas — não que essa associação não esteja presente na atualidade, mas o cenário já não é mais o mesmo. A subdisciplina

da ciência histórica ganhou novos olhares em um contexto de diversas mudanças econômicas, sociais e, sobretudo, políticas. O cenário após a Segunda Guerra Mundial se apresentava como uma baliza para a história na Alemanha. Não temos a intenção de discorrer minuciosamente sobre esse cenário e seus desdobramentos neste trabalho, visto que é um terreno mapeado por autores como Rüsen, Bergmann, Saddi, Cerri e outros. A intenção é localizar a discussão e suas relações com a proposta desta dissertação.

Entende-se por Didática da História² uma subdisciplina da ciência histórica — como a Teoria da História — preocupada em investigar as diferentes manifestações da consciência histórica³ de uma determinada sociedade. Um exemplo de que as relações temporais estão sempre presentes nos indivíduos é haver expectativas de futuro, ou seja, é comum ocorrer indagações: como serei daqui alguns anos? Como vou lidar com o fato de minha banda favorita não lançar mais músicas? Como será o mundo de 2050?

Os questionamentos podem ser de longo, médio e curto prazo. Mas é interessante que sempre estamos projetando possibilidades de futuro, gesto que pode ser compreendido como a manifestação da consciência histórica. De acordo com Rüsen (2001, p. 57), consciência histórica pode ser entendida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

A relação com o passado faz com que ideias sobre o presente sejam destacadas e que projeções de futuro sejam criadas e recriadas a todo momento. A escola pode não ser a única via de aprendizado sobre determinada temática, pois os espaços em que os estudantes transitam fazem com que essa consciência — ou mesmo consciências históricas — se manifeste. Essas manifestações podem ser consideradas objeto de estudo da Didática da História.

Segundo Rüsen (2006), a investigação dessa perspectiva teórica e metodológica é o aprendizado histórico, que é uma das dimensões de manifestação da consciência histórica. O passado é experienciado e interpretado de modo que seja possível entender o presente e, até mesmo, antecipar o futuro.

² Discussão realizada pelo Prof. Dr. Rafael Saddi (UFG) durante o VI Ciclo de Debates da Licenciatura em História do IFG (17/08/2013) Título: "Didática da História (Geschichtsdidaktik) e Educação Histórica (History Education): o diálogo entre as tradições alemã e anglo-saxônica".

³ O conceito de consciência histórica está ligado às formas que os indivíduos se orientam temporalmente no mundo, olhando para o passado, interpretando o presente e projetando o futuro.

Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. Ele determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. (Rüsen, 2006, p. 16).

Aprender sobre uma temática — no caso da presente pesquisa, sobre história africana e afro-brasileira — é levar em consideração os múltiplos espaços de aprendizagem e compreender que tais espaços estão ligados a estruturas de pensamento, ou seja, atendem a objetivos específicos aos quais o forjaram. Nesse sentido, a Didática da História permite que essas representações presentes nesses diversos espaços sejam consideradas e analisadas. Seus campos de investigação permitem tal ato, seja a consciência escolar ou a consciência dos usos públicos da história — como em filmes, redes sociais, espaços públicos — ou consciência dos pressupostos didáticos inerentes à ciência histórica e sua produção acadêmica.

Nesse sentido, Rüsen (2006, p. 12) afirma:

A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar.

Diante de tais preocupações, é possível levantar questões e problematizações que vão além do Ensino de História, entendendo que a aprendizagem histórica não é um processo ligado somente ao ensino escolar.

Cerri (2011) postula que a aprendizagem histórica tem uma relação dialética com o ensino escolar, sendo ensino e aprendizagem entendidos como processos autônomos e que não podem ser compreendidos somente um em função do outro. Como a aprendizagem histórica ultrapassa a sala de aula, “a didática da história acaba assumindo a produção, circulação e utilização social de conhecimentos históricos como seu objeto de estudo” (Cerri, 2011, p. 52).

Dessa forma, cabe ressaltar que essas representações que não se resumem à escola em materialidade, ou seja, vários espaços produzem ideias sobre África e cultura afro-brasileira. Caracterizar esses espaços como produtores de sentidos e investigar quais sentidos são esses é dimensionar a temática após duas décadas da

obrigatoriedade de seu ensino, é mapear os avanços obtidos e os limites ainda presentes.

1.1.1 Estudantes em foco

Nos últimos anos, o Ensino de História tem se mostrado amplamente preocupado com o papel ativo dos estudantes na escola. Questões do tipo “como ensinar história a esses estudantes?”, “como ocorre sua aprendizagem histórica?”, “que sentidos atribuem ao material didático que recebem?” e várias outras problemáticas estão se tornando cada vez mais presentes nos trabalhos dos pesquisadores de Ensino de História.

As temáticas emergentes sobre os estudantes estão se manifestando como sinais decisivos na área, focada em inquietações com o saber, representações e todas as formas de aprender história. Compreendendo que os estudantes podem ser considerados os principais agentes do processo de ensino e aprendizagem, o Ensino de História — em especial, o Ensino de história da África — vem levantando questões ímpares para que a aprendizagem histórica adquira novos usos e sentidos.

Torna-se expressivo aqui apresentar algumas dessas mudanças, pontuando que, durante muito tempo, os estudantes foram colocados às margens do processo de ensino e aprendizagem. A imagem que se tinha era de que esses sujeitos eram apenas receptores de conteúdos, uma plateia que assiste à palestra de um especialista em datas e fatos, o qual prioriza, em todas as aulas, a memorização dos eventos históricos de forma linear e cronológica. Os dilemas que permeiam as aulas de história na educação básica são muitos⁴. Na atualidade brasileira, encontra-se uma estrutura curricular que impõe o que deve ensinado e como isso deve ser trabalhado nas escolas, tendo um caráter excepcionalmente excludente.

Se distanciar do ensino que em muitos momentos limita e traz em sua bagagem uma herança que deveria cair em ostracismo não parece ser uma tarefa fácil. Romper com a história dita “tradicional” requer sensibilidades no trato das diferentes realidades escolares e um sólido aprofundamento teórico/epistemológico. Para ensinar e aprender sobre história africana e afro-brasileira, por exemplo, não basta ter um rico

⁴ Entre esses dilemas, cabe destacar a falta de autonomia dos docentes em sala de aula, a exemplo a plataformização da educação no Paraná: de forma arbitrária, o governo estadual impõe obrigatoriedade da utilização de várias plataformas digitais, sem diálogo efetivo com a comunidade escolar.

aporte teórico sobre historiografia africana: é necessário que outras questões sejam levadas em consideração. A produção historiográfica referente à África e cultura à afro deve ser entendida como uma orientação para as aulas de história, sendo necessário ter um posicionamento claro quanto às formas de ensinar e para quem ensinar. As aulas de história da África devem ser pensadas a partir de intelectuais que estejam comprometidos com a desconstrução do paradigma eurocêntrico, que estejam preocupados com a realidade de povos que foram e ainda são subjugados pelas desigualdades das sociedades mundiais. Os estudantes que estão entrando em contato com essas aulas precisam que sua realidade seja considerada, assim como suas sensibilidades de mundo e a forma com que tais sensibilidades foram (e são) confeccionadas.

É perceptível que as representações que os estudantes constroem sobre temáticas trabalhadas nas aulas e sobre assuntos externos à escola estão para além da perspectiva teórica do professor; ou seja, sua vida prática está presente nesse processo de aprendizagem. Os meios de comunicação de massa, como a TV e o rádio, também contribuem para a construção de sentidos sobre temas históricos. O advento do acesso à internet, um passeio pelas ruas de sua cidade, objetos que fazem parte da decoração de sua casa e que, por muito tempo, estiveram de forma quase que inexistente nesse processo passam agora a ser agentes de suma importância nas formas de construir conhecimento. De acordo com hooks (2017, p. 36), “a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito”. Identificar a construção de tais representações requer determinado esforço.

São muitos os usos e as conexões que esses estudantes podem fazer entre as temáticas trabalhadas em aula e as observações fora da escola. É importante destacar que o estudante é a figura central no processo de ensino e aprendizagem, e pensar a forma como eles compreendem a educação e, em especial, a história africana e afro-brasileira torna-se focal neste trabalho.

Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem e o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para o “aprender a aprender”, e que, ao mesmo tempo, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos. (Caimi, 2009, p. 65).

Cabe destacar que o papel ativo dos sujeitos que Caimi (2009) aponta como importante no processo de aprendizagem é, por vezes, limitado por documentos que se dizem comprometidos com a manutenção e a ampliação desse protagonismo. A atual e tão questionada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser considerada uma grande limitadora da produção do conhecimento nas escolas. Isso porque, de forma paradoxal, a BNCC, que se diz comprometida com o protagonismo estudantil, cai em lacunas reais no contexto das escolas brasileiras.

A realidade da educação no Brasil não pode ser pensada apenas para um *locus* de ensino e aprendizagem. É necessário considerar o que Candau (2013) conceitua como ecossistemas educativos, diferentes lugares que promovem a educação, a pluralidade de espaços de aprendizagem que não são, de fato, considerados nos documentos que organizam os currículos e as formas de ensinar história no Brasil. Segundo a autora, a educação nas realidades brasileiras é complexa, contraditória e com caráter estritamente desigual. Um dos grandes desafios é reconhecer essas diferenças e considerá-las portadoras de construção de sentidos. A nova BNCC se mostra alheia a esses lugares, tendo em vista que o protagonismo estudantil, que está posto como um de seus eixos estruturantes, não é uma realidade nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas públicas.

Caimi (2022) nos alerta que a escola pública no Brasil recebe, diariamente, cerca de 50 milhões de estudantes, entre crianças, jovens e adultos. A multiplicidade de realidades que está presente nas escolas é venerável: “dentro da escola brasileira estão acolhidos quase cinco vezes a população total de Portugal e mais 14 vezes a população da pequena e encantadora nação uruguaia” (Caimi, 2022, p. 12). O Brasil é um país marcado pela diferença e, sobretudo, pela desigualdade. Sendo assim, promover políticas educacionais comprometidas com a garantia do acesso, da permanência e da vivência dessa pluralidade nas escolas é mais do que urgente.

A nova base que está em vigor se diz comprometida com esses eixos educacionais, mas o que vemos nas escolas são desafios sobre os quais pesquisadores da educação e, em especial, do Ensino de História vêm alertando há muito tempo. Amparada nas nomenclaturas “competências e habilidades”, “protagonismo” e “projeto de vida”, a BNCC está mudando a realidade das escolas brasileiras, mas muitos docentes não pontuam essas mudanças como positivas. Do número de conteúdos trabalhados por aula a novas disciplinas curriculares, o tão esperado protagonismo acaba se marginalizando no processo.

Em linhas gerais, a BNCC está fortemente assentada no cenário de racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo. Seu contexto de produção exala uma subjetividade autocentrada e empresarial, com foco na personalização e na suposta adaptação do currículo aos interesses individuais dos estudantes. Em seu conteúdo, a Base apresenta conceitos com significados vagos e polissêmicos como flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, competências e habilidades, além de promover um brutal enfraquecimento das humanidades em uma lógica pautada estritamente pelo mercado, sonhando saberes e práticas essenciais para o pensamento crítico, para a formação cidadã e para o convívio democrático. (Caimi, 2022, p.14).

A atual versão da BNCC em nada se assemelha à proposta preliminar da primeira versão de 2015. A primeira versão estava largamente amparada por pesquisadores comprometidos com o rompimento da perspectiva eurocêntrica de ensino e aprendizagem. Intelectuais do Ensino de História, professores e profissionais da educação básica estavam cientes da realidade a ser considerada e do acolhimento da diversidade étnica e cultural brasileira, protagonizando o cumprimento das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008⁵. Segundo Caimi (2022), a elaboração da primeira versão não foi algo do acaso, mas a sistematização de mais de 30 anos de pesquisa em educação, história e Ensino de História; ou seja, ela foi pensada por quem realmente estava ciente dos desafios da realidade escolar no Brasil, e não por empresários amparados no chamado notório saber.

Enfraquecendo ainda mais a área de humanidades, a nova BNCC cria mecanismos de controle e coerção. Os discursos utilizados em várias áreas e, principalmente, nos materiais didáticos relativizam o papel realmente ativo dos estudantes. Com a criticidade em relação a essa temática, as representações que vão sendo construídas sobre história africana e afro-brasileira não têm avanços significativos.

Os currículos seguidos no Brasil — em especial, o currículo do estado do Paraná — contam com tamanha infinidade de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula que o resultado final não parece ser outro a não ser aquele que já é bem conhecido pelos profissionais de história: a superficialidade está presente nos materiais e nas diretrizes que organizam as aulas; as avaliações internas e externas que fazem parte da difícil realidade docente fazem com que os profissionais da educação trabalhem sob o espectro dos números, das metas e das advertências que podem chegar caso os objetivos pleiteados pela BNCC não sejam alcançados. Além disso, assim como os profissionais da educação, os estudantes e a comunidade

⁵ Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena no Brasil.

escolar, em suas mais diversas manifestações, parecem não ser pensados ou mesmo considerados na nova configuração.

A confecção da nova BNCC não é algo recente. A realidade política brasileira do início da segunda década do século XXI mostra como os diferentes discursos estavam acalorados em torno dessa discussão: em 2013, com as manifestações em todo o país; em 2014, com a polarização política e ameaças da oposição; e, em 2016, o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (Junior; Silva; Cunha, 2022). A direita em ascensão criava oportunidades para assumir o controle em inúmeras esferas; portanto, a versão que se tem da base não veio como algo deslocado da realidade empresarial neoliberal. De acordo com Junior, Silva e Cunha (2022, p. 37),

...a base vigente é um documento complexo, recorre a referências teórico-metodológicas por vezes paradoxais, não explicita a fundamentação de suas asserções. Por isso mesmo, é capaz de gerar tanto encantamentos quanto desapontamentos.

É importante salientar que a BNCC não é alvo apenas de críticas, pois o seu encantamento também está amplamente presente nas narrativas. O documento parece transformar, do dia para noite, uma realidade complexa e desigual em um ambiente quase que mitológico. A solução para os dilemas da educação brasileira se apresenta com foco em áreas específicas do conhecimento, como educação financeira, lógicas de programação, elaboração de projetos de vida, liderança e tantos outros nomes criados para camuflar o viés neoliberal.

Os caminhos que devem ser tomados diante dessa realidade não se mostram significativos para quem está, de fato, preocupado com uma educação cidadã, antirracista e libertadora. Em meio a esse cenário de guerra — e guerra em vários sentidos, como disse Ailton Krenak⁶ —, só seguimos com a nossa rotina para que a máquina continue funcionando, porque a realidade é de guerra para todos os lados. De fato, habitar a pele da docência não é para qualquer um, pois construir caminhos de resistência e reinventar a escola⁷ é uma jornada diária.

Apontados alguns desafios que estão presentes no cenário educacional brasileiro, a reflexão que se desenvolve na sequência tem o objetivo de mapear algumas produções historiográficas e possíveis mudanças nas pesquisas que privilegiam os estudantes e a escola como produtores de saberes e sentidos. Em primeiro momento, falaremos sobre as pesquisas que envolvem os materiais

⁶ Trecho do documentário *Guerras do Brasil.doc*.

⁷ Termo utilizado por Vera Maria Candau na obra “Reinventar a escola”.

didáticos, seus usos e sentidos para os estudantes. Isso porque tais materiais fazem parte da cultura escolar e, em vários casos, organizam o currículo a ser trabalhado em sala de aula e são ricas fontes históricas na busca de sentidos das aulas de história.

Para um livro didático ser selecionado para o ensino, ele passa pelos mais rígidos dos editais do Ministério da Educação (MEC). A partir de 2003, esses editais passaram a exigir que os livros apresentassem discussões sobre o continente africano e a cultura afro-brasileira, em cumprimento à lei n. 10.639/2003. O crivo docente é uma baliza na utilização desses materiais em sala, pois sua produção atende a várias questões, principalmente políticas.

Os livros didáticos são mais do que ferramentas pedagógicas. São produtos de autores/as, editores/as e políticas públicas estatais. Dependem da cultura e da ideologia de quem os produzem, sujeitos pertencentes a determinados lugares sociais e tempos históricos, que manifestam seus posicionamentos e “verdades” que julgam ser importantes para determinada sociedade. São instrumentos de poder vinculados às culturas da escola e do escrito. Os livros didáticos também são mercadorias, inseridas na indústria cultural. (Gaspar, 2022, p. 23).

As narrativas que estão presentes nos materiais atendem a várias demandas. Pensar história da África e cultura afro-brasileira não está para além disso, pois os conceitos utilizados nas narrativas desses materiais sobre os povos e as manifestações da cultura afro no Brasil também se encontram imersos nesses interesses. Cabe ao docente fazer uma análise prévia do conteúdo desses materiais para que problemas que já foram ultrapassados pela historiografia não se tornem presentes nas aulas. Para isso, diferentes perspectivas devem ser consideradas, principalmente as que estão comprometidas com a desconstrução e a ressignificação das sensibilidades de mundo que foram forjadas pelo colonialismo.

Oliva (2009), em seu trabalho sobre materiais didáticos, analisou livros didáticos para o Ensino Fundamental, detalhando importantes questões presentes nas narrativas sobre África nos materiais. Em um primeiro momento, o autor aborda a problemática sobre a quantidade de páginas destinada a essa temática no livro didático, concluindo que grande parte dos livros traz um conteúdo limitado sobre o tema em comparação a outras sociedades, como as europeias, onde o conteúdo é vasto.

A partir desse primeiro ponto destacado por Oliva (2009), é possível compreender a importância dessa temática em nível quantitativo nos materiais

didáticos. Com isso, tornar a análise e a problematização uma atividade de rotina na escola, vetando uma aprendizagem histórica que reforce silenciamentos sobre África e cultura africana.

O estudo da história africana concentra-se, em grande parte dos livros observados, nas excursões panorâmicas acerca do estudo das grandes formações políticas que conheceram seus apogeus no continente até oséculo XVIII — como os “reinos” de Gana, Etiópia, Kongo, Benin, Daomé, Lundas e Luba, dos “impérios” do Mali, Songhai e Zimbabwe, ou ainda, dos estados lorubás, Akan, Haússas, entre vários outros. Oito dos dez manuais reservavam a perspectiva central de seus capítulos a essa temática, mesmo que não concedendo atenção a todas essas sociedades. Em alguns casos, compartilhando um espaço menor com o estudo dos “reinos” e “impérios”, os autores também realizaram comentários sobre as chamadas sociedades “tribais” africanas. Por fim, mesmo os dois textos que elegeram assuntos de maior amplitude para conduzir suas abordagens como as relações África-Brasil ou o recorte metodológico temático não deixaram de tecer comentários acerca dessas formações políticas (Oliva, 2009, p. 222).

Outra questão desenvolvida por Oliva (2009) são os conceitos utilizados nos materiais didáticos. Os conceitos de escravidão, trabalho e grandes impérios não estão inseridos nas narrativas dos materiais de forma errônea; no entanto, como destaca o pesquisador, é necessário ir além dessas abordagens, contemplando, por exemplo, os pequenos impérios, os povos que não chegaram a formar um império mas estiveram organizados em pequenos grupos ou aldeias ou, até mesmo, povos nômades ou seminômades.

Com a promulgação da lei n. 10.639/2003, ocorreu a readequação dos materiais destinados às escolas brasileiras, visto que, agora, novas abordagens deveriam estar presentes em suas narrativas. A produção dos materiais publicados em decorrência da publicação da lei e os cursos para formação de professores que trabalhariam a temática em sala de aula podem ser caracterizados como uma das marcas da lei. Todas as áreas do conhecimento iniciaram seus desafios, criando possibilidades para um ensino que dialogue com a nova temática.

Entre 2004 e 2008, foram organizados, editados e reeditados 19 títulos, com tiragens médias de 2.000 a 8.000 exemplares. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do Conselho Nacional de Educação, mais de um milhão de exemplares foram distribuídos para todas as escolas ativas do país entre os anos de 2005 e 2006. (Moura; Braga; Soares, 2009, p. 103.).

A análise de Moura, Braga e Soares (2009) mostrou que grande parte dos professores tomou conhecimento da lei e se interessou pela temática da produção

desse material pelo MEC; e aproximadamente “83,2% responderam ter lido as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses dados já nos permitem perceber em alguns níveis o impacto das ações do Ministério da Educação”. (Moura; Braga; Soares, 2009, p. 104). As problematizações que surgem quanto a esses materiais alertam para as disputas de poder das narrativas dos livros. Em muitos casos, embora o conteúdo estivesse presente, a forma como estava presente era problemática: havia erros conceituais, relativização de violências e apagamento de culturas.

É evidente que os materiais didáticos têm grande impacto na educação brasileira: ora são considerados indispensáveis no trabalho docente, ora são alvo de grandes críticas. Pensar suas produções, as políticas públicas que o cercam e as narrativas presentes em seus conteúdos é algo que o Ensino de História desempenhou nos últimos, possibilitando que grandes lacunas tenham sido questionadas e preenchidas.

Assim como os estudos sobre os materiais didáticos, as pesquisas que buscam como professores e alunos lidam com diferentes temáticas são pontos que merecem consideração no Ensino de História. Sobanski (2008) problematiza a forma como os estudantes e professores compreendem a importância da história da África, pensando também as concepções que eles têm a respeito do continente diante da implementação da lei n. 10.639/2003.

Outro fator a ser levado em conta é a formação de professores: em muitos casos, é uma formação atrelada a perspectivas eurocentradas. Atualmente, mesmo os com avanços positivos decorrentes do cumprimento da legislação, o terreno ainda carece de novos caminhos.

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. (Sobanski, 2008, p. 11).

A partir dessas reflexões, é possível compreender a importância de pensar o estudante como figura central do processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Sobanski (2008) realiza uma pesquisa com caráter qualitativo a partir de questionários abertos e fechados aplicados a professores brasileiros e portugueses e a estudantes brasileiros e portugueses, tendo como finalidade buscar, nos sujeitos

investigados, o posicionamento quanto à concepção de história da África. Segundo a autora, grande parte dos estudantes brasileiros investigados apresentam ideias e representações prévias sobre a África. Porém, esse conhecimento sobre o continente da multiplicidade cultural não é científico, mas baseado em senso comum.

A utilização de questionários para a investigação histórica também é algo que pode ser considerado recente no Ensino de História, tendo se tornado ímpar nos últimos anos em inúmeras pesquisas. Em relação às pesquisas que utilizam questionários, podemos destacar *Os jovens diante da História* (2007-2010), *Os Jovens e a História no Mercosul* (2011-2017) e o *Projeto Residente*, desenvolvido desde 2017. Nesse projeto, foram coletados dados de professores e estudantes de diversos países, como Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Chile.

Sob influência do projeto europeu “Youth and History” (1994), desenvolvido e coordenado pelos professores alemães Magne Angvik e Bodo von Borries (CERRI; AMEZOLA, 2007, p. 34), os projetos “Jovens diante da História” (2007-2010) “Jovens e a História no Mercosul” (2011-2017) e, atualmente, o “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina” (2019), sob coordenação do pesquisador Dr. Luís Fernando Cerri, vem apostando nesta coleta de dados quantitativos sobre os pensamentos, opiniões, representações e posicionamentos políticos dos jovens, e, assim, testar e aprofundar conceitos, diagnosticar novas hipóteses explicativas e novos caminhos de pesquisa para os problemas relacionados ao universo escolar, levantar subsídios para os professores a partir de um diagnóstico da aprendizagem, e também para as políticas públicas, formação de professores, currículos e materiais didáticos. (Barom, 2019, p. 242).

No projeto *Os Jovens e a História*, os pesquisadores analisaram e discutiram diversas questões a respeito de várias temáticas da história. Segundo Cerri (2018), cada autor selecionou uma ou várias perguntas e analisou as respostas de estudantes e professores, problematizando a temática. Os autores discutiram as respostas dos estudantes, a partir das quais foi possível ter uma melhor compreensão sobre a concepção que eles tinham de história, suas noções sobre temporalidade, sentido da história e outras tantas percepções.

Os estudantes da educação básica já têm um conhecimento prévio sobre várias temáticas que são trabalhadas em aula, e no que se refere ao continente africano e à cultura afro não é diferente. Essas noções de África são construídas a partir de notícias da internet, televisão, a mídia como um todo. Além de ser um fator importante para o professor dar início a sua aula, os conhecimentos prévios também são capazes de fornecer informações a respeito do entendimento que este estudante possui sobre a temática, ou seja, já é possível fazer um mapeamento de suas representações de África construídas em relação a sua trajetória escolar e de vida. É a partir desses

questionamentos e dessas construções de sentidos que será desenvolvida a análise sobre as representações de África e cultura afro-brasileira para estudantes da educação básica no decorrer do segundo capítulo.

Trabalhos mais recentes que inspiram e contribuem para esta pesquisa também problematizaram temáticas referentes à história africana e afro-brasileira e à perspectiva dos estudantes sobre materiais didáticos. Os integrantes do Núcleo de Pesquisa de Didática da História (NPDH) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) — e que também integram o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) — foram de grande contribuição para a confecção das problemáticas aqui desenvolvidas. As dissertações de mestrado de Rúbia Janz (2016), Méris Nelita Fauth Bertin (2018) e Mariana de Sá Gaspar (2022) são pesquisas atentas às demandas emergentes do Ensino de História, alertando para os desafios e as possibilidades da área.

Utilizando questionários como fonte, Janz (2016) problematizou o que os estudantes do 1º ano do Ensino Médio sabiam sobre África seguindo a perspectiva teórica e metodológica das representações sociais do psicólogo romeno Serge Moscovici. De acordo com essa teoria, as representações desempenham uma função de orientar os indivíduos em seu meio social e estabelecer relações e associações a partir das quais os indivíduos se ligam uns aos outros. Além desse conceito de representação, Janz (2016) também se utilizou dos conceitos de consciência história e aprendizagem histórica propostos por Jörn Rüsen.

Moscovici nos traz a concepção de que as representações sociais têm uma função de orientar os indivíduos no círculo social em que eles estão inseridos, além de servirem para estabelecer associações a partir das quais esses indivíduos se ligam uns aos outros. Para esse autor, as representações são dinâmicas. Elas são criadas, transformadas e modificadas a partir do contexto histórico e social, numa relação dialética entre indivíduo e sociedade. Numa perspectiva complementar, a consciência histórica é o instrumento a que nós seres humanos recorremos para orientarmos situações da vida real no presente. Isso só é possível quando se compreende a realidade dando-lhe sentidos que dependem da(s) identidade(s) em que nos enquadrados e dos projetos a que nos lançamos. Nesse sentido, as nossas decisões e posições diante do presente se pautam também na nossa experiência do passado, que são interpretadas e orientam a vida prática. (Janz, 2016, p. 195).

A partir da pesquisa da autora, entende-se a emergência de se pensar a efetivação concreta de políticas afirmativas. A história da África tem ocupado um espaço relativamente pequeno nos currículos escolares brasileiros, razão pela qual é necessário pensar a efetivação plena da legislação, a fim de suprir as lacunas sobre

a temática. Mas isso não ser feito pensando apenas no reconhecimento e na valorização da cultura africana e afro-brasileira e no combate à sua invisibilidade e deturpação, mas também tendo em mente que os “brancos, que foram cegados por uma ideologia perpetuada pelo mito da democracia racial” (Janz, 2016, p. 60).

É importante considerar que, em alguns casos, o ensino e a aprendizagem de história nas escolas do Brasil ainda se prende a visões eurocentradas e de uma educação imperial, seguindo moldes semelhantes aos da Europa do século XIX, quando a História como disciplina autônoma e portadora de um estatuto científico próprio recém se consolidava. Na realidade brasileira,

[...] esse processo acompanha o mesmo métier, que ecoa no Ensino de História e possui dois importantes marcos: a instalação do Colégio Imperial Pedro II e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1837 e 1838, respectivamente. Tais marcos constituíram-se como experiências historiográficas e didáticas, legando um conjunto de representações e práticas centrais ao estudo da história do Ensino de História e que, intrincadas, dizem muito sobre a forma como essa disciplina foi produzida institucionalmente, em termos de criação acadêmica, recepção, instrumentalização e gestão. (Mistura; Caimi, 2020, p. 95-96).

Romper com essa estrutura é um trabalho cotidiano nas pesquisas e na escola. Tomar uma postura epistemológica que tenha como foco a desconstrução de conceitos e visões que moldam as representações dos estudantes de forma lacunar e estereotipada deve ser algo internalizado no profissional da História — em especial, quando o assunto é história da África e protagonismo negro.

Janz (2016) utilizou como fonte de pesquisa um questionário com perguntas fechadas e algumas questões mais subjetivas, tendo como objetivo analisar perguntas aplicadas em quatro escolas do município de Ponta Grossa-PR, sendo duas escolas públicas e duas escolas privadas. O critério utilizado para a escolha das escolas foi a classificação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2013. Segundo a autora, tais escolas se mostraram com contextos bem distintos: uma das escolas particulares atendia um público de nível socioeconômico significativamente alto e a outra era uma escola confessional; também havia uma escola com ênfase no ensino profissionalizante e uma escola que recebe moradores de uma comunidade quilombola.

Decididos o nível ao qual nosso questionário seria aplicado, bem como as escolas participantes da pesquisa, chegava a hora de construir o instrumento de coleta de dados. Optamos por realizar uma pesquisa quantitativa por julgarmos que essa era a metodologia que melhor se adequava a nossa problemática e objetivos.

Para elaborar o questionário fizemos uma análise cuidadosa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e do Parecer Normativo 003/2004 levantando que conteúdos deveriam ser trabalhados e a também a maneira como esses conteúdos deveriam ser tratados durante o Ensino Fundamental II de acordo com essa regulamentação. (Janz, 2016, p. 75).

A partir dos dados discutidos pela autora, pode-se concluir que, em alguns momentos, as representações do continente africano ainda estão vinculadas a estereótipos e visões reducionistas sobre a temática. No entanto, a autora averiguou um movimento na contramão, em direção ao reconhecimento de práticas culturais e sua relevância na construção da cultura e da identidade brasileira.

No trabalho de mestrado de Bertin (2018), os conhecimentos prévios dos estudantes também foram problematizados a partir da aplicação de questionários, mas tendo como foco investigar de que forma os estudantes do Ensino Fundamental de uma escola privada reconheciam as desigualdades partindo da discriminação racial e da experiência do outro. Seguindo abordagens teórico-metodológicas de Jörn Rüsen e Jean Piaget, a problematização teve o estudante como agente central no processo de ensino e aprendizagem das aulas de história.

Minha intenção no decorrer da pesquisa era chamar quatro representantes da população negra, dois homens e duas mulheres para conversarem com meus alunos, pois em 2016, consegui fazer essas entrevistas com seis representantes e o resultado da aprendizagem, pelo que pude empiricamente perceber, fez com que os alunos se colocassem no lugar da população negra. Porém, justamente no ano da realização da pesquisa-ação, a escola em que eu trabalho trocou o livro didático e aumentou a quantidade de objetivos trimestrais, além disso, a quantidade interminável de feriados que tivemos prejudicou estender o convite a vários participantes. Resultado: foi possível realizar a escuta da história de vida com dois afrodescendentes apenas, em 2017. (Bertin, 2018, p. 20).

Diante da análise dos dados coletados, concluiu-se que, mesmo com pequenas resistências, as percepções dos estudantes sobre o racismo teve significativa desconstrução e mudança de postura após as estratégias desenvolvidas com eles. A pesquisa de Bertin (2018) nos apresenta como as construções de sentidos sobre determinados temas podem ser transformados com a prática docente. As atividades desenvolvidas em sala de aula e as formas que muitos assuntos se tornam sensíveis de serem trabalhados — como o racismo — adquirem outras proporções com o desenvolvimento de práticas comprometidas com a desconstrução de preconceitos e discussão de sensibilidades silenciadas.

Constatamos a partir das análises, que houve mudanças nas respostas dos questionários, antes e depois das práticas, em todas as dimensões da cultura histórica. Uma questão que chamou atenção pelo alto índice de mudança foi a número oito, “os negros, apesar de serem uma parcela significativa da população brasileira não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares”. As diferenças do antes e depois das práticas foram de 54% no concordo, 14% no discordo e 11% no não sei. Também a questões, seis “negros(as) sofrem desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais”, onze “a reserva de vaga na universidade pública para afrodescendentes é justa” e a quatorze que fala sobre a participação dos negros (as) na política, tivemos uma grande mudança e elas indicam que realmente os alunos tanto desconheciam essa realidade, como ignoravam a invisibilidade. (Bertin, 2018, p. 112).

Conforme as pesquisas de Janz (2016), Bertin (2018) e tantas outras, podemos ter uma melhor compreensão de como o estudante está sendo pensado no âmbito escolar, assim como as políticas públicas que asseguram a importância da presença da história da África e da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Com isso, destaca-se, de fato, o papel atuante dos estudantes no processo de aprendizagem, construindo saberes e compreendendo a escola como produtora de conhecimento onde seus principais agentes produzem, refletem e questionam os saberes ditos como estabelecidos.

Os trabalhos citados foram elaborados junto ao NPDH da UEPG e que dialogam com a Didática da História porque estão comprometidos em destacar que a escola não é a única produtora de sentido: há vários outros lugares onde se constroem narrativas. O próprio fazer historiográfico e os usos públicos da história — que também são objetos da Didática da História — estão presentes nas pesquisas, demonstrando os limites e as possibilidades no Ensino de História.

1.2 ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Exótico, selvagem, incivilizado, pecador, pobre. A lista de estigmas é praticamente infinita quando se trata de África. Do processo de invasão até a África contemporânea, séculos de estereótipos foram sendo construídos sobre o continente. Violência física, psicológica, cultural, religiosa e, sobretudo, epistemológica são as marcas da colonização, as quais permeiam não só o imaginário popular, mas também o imaginário considerado erudito.

Na presente pesquisa, a abordagem decolonial se justifica por ampliar os olhares para temáticas como história africana e afro-brasileira, problematizando a estrutura de pensamento ocidental que projetou/inventou ideais de mundo a partir da expansão marítima. África, América e Ásia são continentes imersos nessas

categorizações globais que a colonização impôs. As subjetividades de povos originários, por exemplo, não são questões presentes na construção das narrativas dos considerados “novos mundos”. As organizações sociais e políticas desconexas do viés eurocêntrico/moderno não são nem podem ser protagonizadas; caso isso ocorra, a noção ocidentalizante de concepção da realidade poderá colapsar.

Quando se inicia uma conversa cotidiana e se fala sobre África, é quase um processo natural que alguns dos termos supracitados apareçam na discussão. É como se estivéssemos nos referindo a algo muito distante de nossa realidade, algo inalcançável, preso no passado e quase impossível de ser pensado no tempo presente. Quando é pensado, é reduzido a uma singularidade que não privilegia a complexidade que envolve o tema. Um continente que é reduzido a um conflito político ou ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de um dos seus países torna-se fácil de ser problematizado, aprendido e ensinado, pois parece não haver mais questões que possibilitem compreensões mais significativas.

O imaginário que se construiu a partir de discursos coloniais e que, posteriormente, caracterizou a formação das humanidades e das ciências sociais (Costa; Grosfoguel, 2016) não somente descreveu um mundo, como inventou classificações modernas/coloniais e silenciou outras formas de conhecimentos que não fossem o eurocentrado. Nesse contexto, portanto, a África passa a ser representada como símbolo do exótico.

Em meio a essa cristalização de conhecimentos que, em muitos casos, não permitem a discussão de algo inédito, não é tarefa fácil discorrer sobre África e romper com uma estrutura que projeta imagens sobre o continente a todo momento; uma imagem construída por uma epistemologia ocidentalizante e difundida pelo colonialismo. Esse movimento requer um esforço que muitos não estão dispostos a enfrentar. Pensar o continente africano em sua multiplicidade cultural para além de um olhar imperial e inventado (Hernandez, 2005) está para além dos materiais didáticos, das salas de aula e das aulas de história. Porém, é nas aulas de história que a ponta do *iceberg* é avistada e, posteriormente, é pensada juntamente aos estudantes. Como já mencionado nesta dissertação, não é somente na escola que os alunos terão contato com essa discussão, mas é nas aulas de história que o tema será refletido com objetivos específicos.

Pode-se que, em grande medida, a ideia que se apresenta sobre África é parte das marcas da invasão, da colonização e da divisão de um continente que foi explorado economicamente, culturalmente e epistemologicamente, tendo seus

saberes e sua produção de conhecimento reduzidos a uma visão única da história, a europeia. Essas representações estão em vários lugares, desde os livros didáticos até um programa de TV.

Nos últimos anos, a historiografia tem perseverado em novas abordagens sobre África. O Ensino de História da África, em especial, tem se mostrado atento a pensar a temática com um olhar mais aguçado nas entrelinhas. Nesse sentido, quando o tema é abordado, as narrativas devem ser compreendidas como estruturas de sentidos dotadas de objetivos. Para que tais questões sejam desconfiguradas, é preciso adotar perspectivas que possibilitem a inserção de novos olhares.

Os estudos denominados “decoloniais” se apresentam como orientadores para tais reflexões. Como destaca Mignolo (2027), esses estudos consistem em um novo modo de pensar: não se trata de um conhecimento que deve ser difundido como globalizante, mas uma outra opção ao viés eurocêntrico. Visa dar enfoque a novas formas de compreender as subjetividades violentadas com a colonização, formas de pensamento que surgem no chamado terceiro mundo. É nesses estudos que, em muitos momentos, este trabalho se ancora, questionando as sensibilidades de mundo que foram e ainda são silenciadas.

Durante a segunda metade do século XX e início do XXI, alguns grupos de estudos foram fundados com objetivo em pensar povos colonizados de forma desvinculada da estrutura europeia de pensamento. Santos (2022) categoriza esses grupos em três momentos: i) estudos pós-coloniais; ii) estudos decoloniais; e iii) epistemologias do Sul.

Os estudos pós-coloniais surgiram nos anos 1960, questionando os alicerces culturais do eurocentrismo nas marcas das independências coloniais de África e Ásia. Segundo Santos (2022), um dos grupos de maior destaque é o Grupo de Estudos Subalternos da Índia. Gayatri Spivak, por exemplo, com seu importante texto “Pode o subalterno falar?”, é uma grande teórica indiana porta-voz dos estudos pós-coloniais, assim como Homi Bhabha. Escritores africanos como Chinua Achebe e Okot p’ Bitek também se destacaram nessa perspectiva.

As epistemologias do Sul ganharam forma nos anos 2000 a partir do Fórum Social Mundial⁸ e “visam nomear e destacar os saberes antigos e contemporâneos dos grupos sociais que resistiram ao domínio eurocêntrico moderno” (Santos, 2022,

⁸ O Fórum Social Mundial é realizado anualmente com encontros entre movimentos sociais e ONGs com o objetivo de discutir temas relacionados às desigualdades mundiais.

p. 18). As epistemologias do Sul dialogam com os estudos pós-coloniais na medida em que concordam com a ideia de que o colonialismo não terminou.

Contudo, insistem que a dominação moderna é constituída não só pelo colonialismo, mas também pelo capitalismo e pelo patriarcado. Tal como os estudos decoloniais, as epistemologias do Sul denunciam a destruição cognitiva e ontológica causada pela colonialidade, mas concentram-se na positividade e criatividade que emergem dos conhecimentos nascidos na luta contra a dominação e na forma como se traduzem em formas alternativas de conhecer e praticar autodeterminação. (Santos, 2022, p. 18-19).

Tais estudos contribuem por se estruturarem a partir de teóricos provenientes de povos que foram categorizados como inferiores. São autores que não observam o objeto de fora, mas de sua íntima complexidade cultural. A luta decolonial aponta que o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado caminham em paralelo; com isso, ao denunciar o racismo presente na sociedade, cabe destacar também a luta anticapitalista.

Denunciar e criar caminhos para pensar novas concepções de mundo — concepções estas que não são novas, visto que foram silenciadas — é de grande urgência. Já não cabe mais o olhar antropológico europeu ou a descrição naturalista das maravilhas do “novo mundo”.

A perspectiva anticolonial também veio de intelectuais africanos; são várias as gerações em que essa perspectiva está presente. Nomes como Leopold Senghor, político e escritor senegalês, Kwame Nkrumah e Julius Nyerere, ativista tanzaniano, marcaram o que pode ser chamado de primeira geração. Em seguida, obras como as de Joseph Ki-Zerbo, Valentin Mudimbe, Odera Oruka, Oyèrónké Oyěwùmí, Mogobe Ramose e Achille Mbembe podem ser consideradas marcos do pensamento intelectual africano (Santos, 2022).

Essas tradições de intelectuais africanos, especialmente a geração mais antiga, demonstra um profundo conhecimento do pensamento eurocêntrico, entendendo-o como objeto de análise e modelo para reivindicações de cunho político. O pensamento anticolonial de África também considera a experiência africana como singular, capaz de contribuir para uma melhor compreensão do continente.

Cabe destacar que autores que são evidenciados a partir de seu lugar social — no caso, autores africanos — tornam-se importantes agentes políticos no combate ao eurocentrismo e à intelectualidade universalista. Demonstrando rigor em suas análises, sejam elas em História, Filosofia ou Ciências Sociais, apresentam a

necessidade de comprometimento com a desconstrução de representações equivocadas sobre África, Ásia ou América Latina.

Destacados aqui em terceiro momento, os estudos decoloniais são produtos da América Latina, tendo surgido nos anos 1990, com obras de teóricos como Aníbal Quijano, Silvia Rivera Cusicanqui, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Nelson Maldonado Torres, entre outros (Santos, 2022). Como fortes influências para esta dissertação, além desses autores, podemos citar também Abdias do Nascimento, Lélia González, Neusa Santos Souza, Angela Davis, bell hooks, Nilma Lino Gomes, Boaventura de Sousa Santos, Ailton Krenak, Silvio de Almeida e Djamila Ribeiro.

Os teóricos dessa perspectiva evidenciam as hierarquias de caráter racial, político e social que o colonialismo violentamente impôs nos mundos colonizados. É necessário que tais imposições sejam revistas com presteza, visto que não é fácil identificar representações de África sem o comprometimento teórico e metodológico atento a essas demandas.

A decolonialidade tem como objetivo pensar as estruturas de poder e saber que caminharam em paralelo à expansão europeia. Hoje, as marcas desse processo se encontram nítidas no racismo, no patriarcado, nas relações políticas e nos currículos. Justifica-se o emprego dessa perspectiva nas problematizações desenvolvidas ao longo deste trabalho por estarem alinhadas a pensadores comprometidos com a denúncia de violências presentes nas sociedades subalternizadas. Seus teóricos se diferenciam de outros, como dos estudos pós-coloniais, por estarem desconexos à leitura de mundo seguida dos moldes europeus. Não basta produzir a partir de territórios inferiorizados e continuar a se vinculando com a intelectualidade colonizadora, pois dar continuidade a esse processo é nutrir e legitimar as violências raciais, culturais e sociais.

A preocupação de hooks (2017) ao denunciar que, há alguns anos, muita gente que se dizia comprometida com a liberdade e a justiça social não mudavam seus hábitos e seus valores elucidada a necessidade da mudança. Não basta firmar o compromisso, é necessário demonstrar estar agindo no dia a dia para combater a cultura da dominação.

Santos (2022) apresenta que tais estudos se distanciam dos pós-coloniais por estes se basearem, em grande parte, em intelectuais europeus, como Jacques Lacan, Michel Foucault ou Jacques Derrida. A decolonialidade também se destaca por pensar a colonização das Américas, tema pouco debatido entre os teóricos do pós-colonial.

Conceitos que partem do cenário intelectual europeu devem passar pelo rigor historiográfico.

A partir dessas influências, é notório que o Ensino de História da África vem adquirindo novos olhares. Para pensar povos na diáspora e sua multiplicidade cultural, a diversidade de África e os problemas que encontramos na realidade brasileira, como o racismo, é primordial que essas leituras sejam inspirações e orientações para operação historiográfica⁹, para o ensino das escolas e para a vida em comunidade.

A ideia de mundo construída através da colonização não caracterizou apenas a criação de uma nova economia mundial, “mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, que inventou e, ao mesmo tempo, subalternizou populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus” (Costa; Grosfoguel, 2016, p. 18). É importante destacar que essas populações que habitam as fronteiras da modernidade não eram nem são passivas a essas violências. Como já mencionado, a visão ocidental produziu e ainda produz um conhecimento sobre o mundo.

Difundidas em nosso cotidiano através de programas de TV, jornais, revistas, internet, escolas e em praticamente todas as esferas da vida pública e privada, as representações que se tem de África são evidenciadas. Em muitos momentos, a imagem que foi construída do continente o reduz, e sua multiplicidade cultural é marginalizada.

Ao nos referimos a um continente que possui mais de mil línguas e mais de 50 países, não seria mais adequado e viável realizarmos uma ressignificação de sua nomenclatura e empregar o termo “Áfricas”? Não para que caia em desuso a atual referência, mas para que, em caráter de uma simples ressignificação conceitual, parte de sua rica complexidade seja protagonizada.

Mencionamos que, em alguns materiais didáticos, são frequentes os casos que trazem visões marcadamente lacunares sobre o assunto. Em muitos desses materiais, povos como malineses, egípcios e congoleses são mais presentes, cristalizando a ideia de quais são os povos que definem o continente — não que esses povos não tenham sua notoriedade, mas esse recorte acaba se tornando problemático quando somente eles são destacados. O Egito, por exemplo, é marcadamente difundido nas narrativas didáticas e, em algumas produções, é categorizado como se fosse um território que não pertence ao continente africano. É necessário estar atento à forma

⁹ Conceito discutido pelo historiador Michel de Certeau e diz respeito à produção do conhecimento histórico.

como o tema está sendo exposto, visto que, segundo Diop (1974), a Egiptologia¹⁰, em seu nascimento como área de estudo, foi marcada pela necessidade de apagar a memória de um Egito negro. Diante disso, é preciso ressaltar a problematização desses textos nos materiais para que essas percepções que estiveram (e ainda podem estar) presentes sejam questionadas.

A organização das sociedades africanas que, em alguns casos, não estão presentes em problematizações sobre África, mostra que vários povos chegaram a formar grandes organizações sociais, reinos e impérios, como Egito, Mali, Songai, Oió, Axante, Daomé. Souza (2008) ressalta, no entanto, que havia povos que não seguiram essa organização, caracterizando-se como pequenos agrupamentos humanos que caçavam e coletavam, mantendo uma relação saudável com a natureza. Em meio a isso, juntamente às questões políticas que estavam fundamentadas nas relações de parentesco, havia as questões religiosas, que orientavam a vida de acordo com o contato com o sobrenatural e com os espíritos da natureza, antepassados e heróis míticos, que muitos grupos consideravam os fundadores de suas sociedades.

Essa relação entre passado, presente e futuro está amplamente difundida em várias sociedades africanas e sua relação com o sagrado. Compreensões fechadas de África não dialogam com as singularidades do continente. Os espaços de constante movimento, da Antiguidade até os dias atuais, nutridos de ancestralidade e diversas compreensões de vida são violentados com representações cerradas.

A organização social de povos africanos foi marcadamente estereotipada e marginalizada pelo processo de colonização. Os discursos construídos sobre o continente não são nem foram pacíficos, como nos mostra Mudimbe (2013) ao problematizar os discursos missionários sobre África. Esse autor nos apresenta que, em meio ao processo de colonização, enquanto viajantes e antropólogos construíram símbolos e algum tipo de conhecimento sobre África, os missionários, na teoria e na prática, interpretavam o modelo de metamorfose espiritual e cultural africana, construindo visões eurocêntricas sobre o continente. A colonização em seus feitos e discursos implementou um sistema que transformou zonas não europeias em construções fundamentalmente europeias.

Nos últimos anos, a produção sobre África e, em especial sobre Ensino de História da África, tem se mostrado amplamente preocupada com os discursos que

¹⁰ Ciência que se dedica ao estudo do Egito Antigo e seus desdobramentos.

estiveram marcadamente presentes nas visões sobre o continente. Conforme Teles (2012), as construções discursivas sobre o continente africano entre os séculos XV e XVII e XIX e XX foram criadas com objetivos políticos e econômicos. À medida que o contato com as organizações sociais africanas foi acontecendo, os relatos, as descrições e a literatura foram se encarregando de construir visões sobre o continente; assim, os historiadores foram produzindo uma forma de conhecimento. Conforme o mesmo autor, a partir dessa produção literária, os historiadores “modernos” foram incorporando muitos estereótipos em seus estudos, registrando a ideia de que a sociedade europeia prevalecia sobre África.

A escrita da história sobre a África era externa (de fora) e assentada no eurocentrismo. Interessante entender o eurocentrismo como “ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental”. Estrutura mental de caráter provinciano pelo fato de o modelo de desenvolvimento econômico e social ser estritamente singular, europeu, o que foi exportado ideologicamente. Segundo o conjunto de ideias exportadas, inevitavelmente todas as sociedades caminhariam para o modelo de desenvolvimento europeu, o que tornou esse modelo um paradigma. (Teles, 2012, p. 242).

Pode-se dizer que a representação que, em muitos momentos, se faz presente quando se fala em África está em constante diálogo com essas visões que marcaram a historiografia durante muito tempo. As subjetividades desses povos são marginalizadas nesse processo; culinária, produções artísticas, ritos e rituais sagrados passam por um processo de obliteração, formando uma percepção globalizante da história africana.

A colonialidade se apresenta como uma estrutura abrangente do conhecimento sobre o mundo e tem raízes profundas. O eurocentrismo não atinge somente aqueles que se localizam no centro, ou seja, na Europa. Quijano (2013) sinaliza que o eurocentrismo não é uma perspectiva cognitiva exclusiva dos europeus, mas também daqueles que são educados sob a sua hegemonia. A partir do século XVIII, por exemplo, os ideais iluministas difundem a ideia de padrão, a ideia global de que a Europa se consolidará como o centro do pensamento racional e epistêmico. Então, o mundo sempre passa a ser dividido em duas esferas: o inferior e o superior; o irracional e o racional; o primitivo e o civilizado; o tradicional e o moderno. Segundo o ideal colonial, o continente africano estava à espera da racionalidade e da civilização.

O olhar imperial (Hernandez, 2005) sobre África gerou uma forma de conhecimento sobre o assunto. Esse conhecimento pode gerar representações

lacunares, extinguindo quase que por completo a manifestação subjetiva de povos do continente. As formas de organização de muitos povos de África não se tornam focal, não são distanciadas do viés moderno eurocêntrico. É necessário que até mesmo alguns termos utilizados para se referir a África, América ou Ásia sejam repensados. É a partir de termos que lacunas são construídas, ou seja, visões que podem permear durante um longo período, pois a construção de um estereótipo não é difícil de ser feita — ao contrário de sua desconstrução.

O chamado terceiro mundo não foi inventado por pessoas do terceiro mundo, mas por pessoas do primeiro mundo (Mignolo, 2017). Com isso, ao nos referirmos a essas estruturas de poder que pairam sobre África, Ásia e América e questioná-las, é necessário que muitos termos sejam revistos. Visão de mundo é um dos termos mais utilizados quando o objetivo é se referir-se às subjetividades — não que esse termo seja errado, mas carrega grandes marcas na produção de conhecimento do primeiro mundo sobre o terceiro mundo. Walter Mignolo nos apresenta uma expressão que já utilizamos no decorrer deste texto.

Utilizo a expressão “sensibilidade de mundo” no lugar de “visão do mundo” porque o conceito de “visão” é privilegiado na epistemologia ocidental. Ao sê-lo, bloqueou os afetos e os campos sensoriais, um só dos quais é a visão. Os corpos que pensaram as ideias de dependência/independência econômica eram corpos inscritos na e pelas línguas modernas/coloniais (espanhol, português, inglês). Por esta razão, necessitavam criar categorias de pensamento não encontradas no vocabulário da teoria política e da economia política europeias. Precisavam se desprender e pensar nas fronteiras que habitavam: não nas fronteiras do estado-nação, mas nas fronteiras do mundo moderno/colonial, fronteiras epistêmicas e ontológicas. O Grupo Novo Mundo escreveu em inglês, mas habitava as memórias da rota e da história da escravidão, dos escravos fugitivos e da economia da plantação. Não é essa experiência a que alentou o pensamento liberal de Adam Smith nem o pensamento socialista de Marx. Pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiro descolonial. (Mignolo, 2017, p. 20).

Essa é uma atividade extensa e complexa, mas necessária na reflexão sobre África. As percepções que são construídas e exteriorizadas sobre o tema são capazes de reduzi-lo a uma singularidade extrema ou até mesmo apagá-lo caso detalhes que não se tornam focal não sejam considerados. No que se refere às expressões, as línguas que não fossem o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas (Mignolo, 2017) eram classificadas como inferiores e alheias ao conhecimento. Com isso, “o racismo moderno/colonial, ao decorrer do século XVI, tem duas dimensões

(ontológica e epistêmica) e um só propósito” (Mignolo, 2017, p. 17): a inferiorização de povos não europeus — no caso desta pesquisa, das sociedades africanas.

As discussões sobre escravidão e o Ensino de História africana e afro-brasileira também têm se mostrado amplamente preocupados com abordagens que se desconectem do viés eurocentrado. Não é o objetivo aqui apresentar um panorama sobre escravidão, mas apontar algumas questões que, durante muito tempo, estiveram presentes no imaginário popular e, em grande parte, nos materiais didáticos e nas aulas de história.

A instituição escravidão era uma prática já existente em África antes da colonização europeia. Já haviam povos que eram adeptos ao sistema, mas era um sistema muito próprio, singular e descentralizado do sentido do europeu colonizador escravocrata. Os escravizados não eram resumidos a uma simples força de trabalho que tinha sua dignidade humana retirada; muito pelo contrário: o ser humano e sua subjetividade eram levados em conta. A concepção de escravidão no continente não era relacionada à concepção de “propriedade” ou “coisa”, como foi difundida com a escravização dos africanos pelos europeus. O indivíduo, fosse homem ou mulher, tinha uma grande importância para o povo que o tinha como cativo; era um sinal de que a comunidade tinha grande poder de defesa. O escravo poderia ser adquirido, por exemplo, em uma batalha com outra aldeia e, após um período como cativo, ser liberto; ademais, em muitos casos, tornava-se parte do grupo que o havia capturado.

A escravidão era um dos muitos meios de relação de dependência, e era um meio eficaz de controlar as pessoas em situações onde o parentesco continuava predominante. O escravo não tinha relações de parentesco e tinham apenas aqueles direitos que eram concedidos por tolerância. Não existia uma classe de escravos. Ao mesmo tempo em que eles indubitavelmente desempenhavam muitas funções econômicas, sua presença estava relacionada com o desejo das pessoas, fosse individualmente ou de pequenos grupos de parentes, de contornar as relações sociais tradicionais de modo a aumentar seu poder. A escravidão era dessa forma, essencialmente uma instituição própria da sociedade de pequena escala, onde a influência política dependia do tamanho dos grupos sociais. Se lhes fosse permitido, os escravos podiam tornar-se membros integrantes desses grupos ou podiam ser mantidos como dependentes sem voz ativa, mas o seu bem-estar estava relacionado com a fortuna de seu senhor e sua família. Nesse contexto, as pessoas tinham escravos juntamente com outros tipos de dependentes, mas a sociedade não era organizada de tal maneira que a escravidão fosse uma instituição essencial. Essas não eram sociedades escravocratas. (Louvejoy, 2002, p. 45).

Nesse caso, a escravidão se apresenta com características muito distintas da escravidão nas Américas, permitindo novas interpretações que se desvinculem de uma representação que, em alguns casos, pode estar consolidada sobre o tema. A

instituição escravidão, em África, não se apresenta com o caráter escravocrata dos europeus. Thornton (2004) também levanta questões sobre a escravidão em sociedades africanas, refletindo que ela era amplamente difundida no continente, cujo crescimento e desenvolvimento foi independente do comércio atlântico.

As perspectivas de Louvejoy (2002) e Thornton (2004) se aproximam em certo momento e, com isso, é possível observar que a instituição escravidão, em África, pode adquirir um caráter em certa medida fechado. Torna-se interessante pensar que esse conceito não precisa ser pensado necessariamente dessa forma. Kopytoff e Miers (1977), antes mesmo dos autores mencionados, nos fornecem ferramentas para pensar essa instituição de forma desvinculada desse caráter essencialmente único. A escravidão pode ser pensada como algo muito mais amplo no continente, com especificidades que estão para além de uma classe de escravos ou cativos adquiridos em uma dívida. Havia várias maneiras de adquirir escravos, umas mais complexas e outras nem tanto. O sequestro era uma dessas formas, havendo sequestro de mulheres, crianças e jovens; já em outros momentos, a escravidão estava vinculada a uma legislação.

Outra questão que se faz necessária é a problemática do trabalho escravo feminino nas Américas e, em especial, no norte do continente. A ideia de que mulheres estavam estritamente vinculadas ao trabalho doméstico deve ser questionada — não que esse vínculo não existisse, mas é algo ainda mais complexo que isso. Conforme Davis (2016), o sistema escravista determinava que os corpos negros eram propriedade — diferentemente de África, como discorrido. Com isso, as mulheres eram desprovidas de gênero, visto que o trabalho era realizado não menos do que os homens. Os escravos, em sua maioria, trabalhavam na lavoura, nas plantações de algodão, tabaco, milho e cana-de-açúcar, e as mulheres trabalhavam junto com seus companheiros. A violência à qual o corpo feminino era submetido conforme era diferente, pois “eram vítimas de abuso sexual e outros maus tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas” (Davis, 2016, p. 19).

A maternidade, tão popular no século XIX, não era algo que se estendia às mulheres escravizadas. Os proprietários de pessoas escravizadas não viam essas mulheres como mães, mas como instrumentos de trabalho. Com isso, eram reduzidas à classe de reprodutoras, tendo seus filhos vendidos e retirados do seu convívio. As escravas mães não eram isentas do trabalho na lavoura, algumas levavam seus filhos presos ao corpo, e outras deixavam ao lado da área onde desempenhavam seu trabalho.

Os estupros eram frequentes. De acordo com Davis (2016), as famílias passam a ser denominadas a partir dos proprietários, como uma estrutura biológica matrilocal, em razão da violência. Como muitos recém-nascidos eram filhos de seus proprietários, era necessário constar apenas o nome da mãe na documentação de registro. Por toda a região sul dos Estados Unidos, as legislações determinavam que as crianças herdariam a condição de pessoa escravizada de sua mãe, isentando, dessa forma, qualquer responsabilidade de seus violentadores.

As percepções cristalizadas sobre história africana, escravidão e história afro-brasileira carecem de esclarecimentos que estejam atentos às especificidades que rodeiam o tema. O processo de descolonizar epistemologias não é fácil; requer esforços que, em muitos momentos, são quase inalcançáveis. Construir e nutrir tais posicionamentos deve ser cotidiano na produção do conhecimento e no dia a dia da sociedade. Parafraseando Mignolo (2017), a escolha pelo decolonial não se faz somente como uma opção de conhecimento, mas como uma opção de vida, de pensar e de agir na sociedade. Viver e conviver com perspectivas preocupadas com a desconstrução de silenciamentos e visões lacunares a respeito de povos violentados pela colonização e apagados pela colonialidade deve se tornar o ônus de um profissional amplamente preocupado com a educação.

1.3 MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Em 2003, após anos de reivindicações da comunidade civil, tivemos o advento da lei n. 10.639, que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino no Brasil. Cabe ressaltar que, após duas décadas de promulgação da referida lei, a produção acadêmica sobre a temática se encarregou da elaboração de inúmeros trabalhos debatendo o tema. De artigos a teses de doutorado, a temática foi (e ainda é amplamente) questionada no mundo acadêmico; pode-se dizer que grande parte das áreas do conhecimento estão preocupadas com tal produção.

A partir disso, apresenta-se, neste momento, um breve balanço dessa produção. Tal balanço não é para construir a historicidade de áreas que produziram trabalhos sobre a lei ou uma linha que demarque as pesquisas em maior evidência, mas para ressaltar o protagonismo negro, que teve como resultado a efetivação da lei n. 10.639/2003, seus desafios diante da implementação e as possibilidades que surgiram após 2003.

A lei n. 10.639/2003 reorganizou os currículos escolares e acadêmicos. Nas escolas e nas universidades, temas que até então não eram questionados passaram a ser — ou se acredita que passaram a ser. Na sequência, trazemos um trecho da lei, destacando que ela não postula que apenas a história africana deve ser trabalhada em aula, mas também a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, priorizando as lutas da população negra e sua contribuição na economia, na sociedade, na política e na cultura do país.

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto 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. 1º A Lei nº 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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'"

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2003, p. 35).

A legislação foi um grande avanço para o início de uma discussão tão necessária no cenário educacional brasileiro. Uma população que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conta com 54% de pessoas autodeclaradas negras, agora pode e deve ter acesso à história das populações africanas, à cultura afro e às lutas das populações negras nas aulas de universidades e escolas. Estar presente nesses espaços significa que todas as áreas do conhecimento devem evidenciar, em seus temas de ensino, diálogos com história africana e afro-brasileira. Evidentemente, os desafios que surgem com a obrigatoriedade são vários. Em muitos casos, por exemplo, os docentes, em suas formações, não foram contemplados com discussões que abordem as relações étnico-

raciais, a história africana, o racismo, as pautas antirracistas etc.

Em meio a isso, podemos destacar algumas questões às quais buscaremos responder ao longo deste trabalho. Mesmo com todos os avanços nessa discussão, é possível que todas as áreas dialoguem com essa temática na atualidade? Uma temática com tal relevância para o Brasil é praticada em todas as salas de aulas?

A esperança de uma educação étnico-racial democrática e humanitária se dá com a lei n. 10.639/2003, considerada um importante passo na educação nacional; porém, não podemos caracterizá-la apenas como a benevolência de um governo do período. Segundo Pereira (2015), a legislação foi resultado de uma grande luta do Movimento Negro politicamente organizado, uma demanda da sociedade civil para que a população negra e a relação Brasil/África passassem a ter notoriedade no sistema educacional por meio de políticas educacionais realmente comprometidas com a realidade brasileira. A historicidade dessa lei necessita ser evidenciada, ou seja, as lutas que marcaram o século XX para sua efetivação merecem destaque.

De acordo com Aguiar (2021), discorrer sobre o Movimento Negro, protagonista da luta antirracista, é priorizar sua pluralidade e sua complexidade. É problematizar a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade brasileira, como as injustiças, as discriminações raciais e quaisquer formas de preconceito que afetam suas relações na sociedade contemporânea e os marginalizam, seja nas esferas educacional, social, cultural, religiosa, no mercado de trabalho ou até mesmo na produção intelectual.

Segundo Gomes (2017), o período que antecedeu a implementação da lei n. 10.639/2003 foi emblemático para sua efetivação. Os anos 1990 foram agitados. A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília no ano de 1995 é caracterizada como uma conquista. Como resultado, foi entregue ao presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” (Gomes, 2017). Também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais se encontram temas como a pluralidade cultural. Nesse mesmo rol de reivindicações e conquistas, podemos citar as mudanças na academia com a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2000.

O governo de Fernando Henrique Cardoso já indicava que o cenário educacional estava passando por transformações.

A política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso se distinguiu pelo fato de se fundamentar num diagnóstico prévio e compreensivo da situação e dos principais problemas do sistema educacional. O diagnóstico permitiu o estabelecimento de prioridades e a definição dos instrumentos de atuação a serem utilizados. O projeto do Plano Nacional da Educação, apresentado pelo Presidente ao Congresso, expressa bastante bem essas prioridades: “A primeira consiste na garantia de oferta de Ensino Fundamental obrigatório de oito séries, assegurando o ingresso e a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola”. “Esta prioridade se desdobra em três outras:

- o esforço para assegurar que todas as crianças concluam as oito séries do ensino fundamental, adquirindo a formação escolar mínima para o exercício da cidadania, para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna e para a empregabilidade;
- a adequação do processo pedagógico às necessidades e carências da população escolar;
- a promoção de formação inicial e continuada de professores em conformidade com as necessidades do ensino”. (Durham, 2000, p. 232).

A lei n. 10.639 não surge do acaso, não que o governo não tenha seu papel de destaque no processo, mas, até chegar o momento de sua aprovação, árduos anos de luta foram necessários. Um dos grandes eventos da segunda metade do século XIX foi a abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888 — vale destacar, que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão. Livres de um sistema desumano, a população negra passa a enfrentar outros problemas; o processo pós abolição foi complexo. É possível mapear uma dualidade: por um lado, pessoas negras que foram escravizadas estavam livres das condições desumanas estabelecidas por um sistema escravocrata; por outro, a nova forma de governo brasileiro, a república, não assegurou e amparou essa população com políticas públicas ou medidas que possibilitassem uma inserção com dignidade na nova estrutura econômica social.

Desta forma, ressaltamos que o racismo estrutural é manifestado física e simbolicamente na experiência histórica e social da população negra brasileira, pois o racismo que atingiu o corpo negro durante a escravidão ao submetê-lo como força motriz da economia escravocrata, à compulsão da servidão e à constantes castigos físicos, na atualidade, continua à submetê-lo como força motriz da economia escravocrata, à compulsão da servidão e à constantes castigos físicos, na atualidade, continua à submetê-lo ao trabalho informal, à brutalidade policial, ao cárcere e ao genocídio. (Gama, 2020, p. 75).

O racismo, a desigualdade que atingiu o corpo negro durante o processo de escravização e depois, com a proclamação da república, caracteriza-se como um marco nas estruturas sociais do Brasil, o qual ainda se encontra em nosso cotidiano. A força brutal que as instituições exercem sobre os corpos negros, infelizmente, ainda é uma realidade, a qual foi evidenciada, em grande escala, nos últimos anos com o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Durante o governo Bolsonaro, o racismo estrutural¹¹ esteve presente em muitos momentos, como em suas falas e em medidas que não priorizavam o debate; com isso, as formas de genocídio da população negra se potencializou. Epistêmico, religioso, negando as sensibilidades de mundo e de inúmeras outras formas, oracismo se apresentou. Em medida de urgência, o debate deve ser realizado, as políticas afirmativas ampliadas e a intolerância combatida.

A partir de Domingues (2007), observa-se que a população negra foi ter um avanço em suas pautas a partir da década de 1930, tendo sido fundada, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB é considerada uma das primeiras entidades politicamente organizadas para um fim específico, qual seja, políticas de incentivo ao acesso à educação para os negros, pois, nesse período, a educação não era pensada para essa população. A educação com caráter elitista não admitia grandes mudanças, e os discursos populistas de Getúlio Vargas construíram uma camada de silêncio sobre algumas questões, como a dissolução da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1937.

Certamente coube aos movimentos negros o maior protagonismo na pressão pela modificação nos currículos escolares no sentido de incorporar a história da África, dos africanos e seus descendentes na formação social brasileira. Vem de longe a luta desses movimentos contra o racismo e pela inclusão social que passa, especialmente, pelo acesso dos negros à educação. Nas primeiras décadas do século XX, a luta das organizações negras se batia por uma melhor formação escolar da população negra através do acesso ao sistema formal de ensino sem, no entanto, haver um questionamento deste sistema como intrinsecamente inadequado ou excludente a esta população. O objetivo de fazer do negro um cidadão brasileiro sobre o qual não pesasse o estigma racial era condizente com o projeto nacional assimilacionista então vigente. (Pereira, 2008, p. 258).

A estrutura educacional brasileira ainda estava presa ao modelo imperial de ensino (Mistura; Caimi, 2020). A nova configuração social não era algo a ser priorizado na prática. Nas aulas de história, por exemplo, pode-se dizer que tudo o que hoje se busca questionar no ensino de história — memorização de datas e fatos, linha temporal, construção de figuras heroicas, visão masculina da história etc. — era cotidianamente trabalhado nas salas de aula.

¹¹ Conceito discutido pelo professor, advogado e atual ministro dos Direitos Humanos e Cidadania do Brasil Silvio Luiz de Almeida. O racismo estrutural diz respeito à discriminação racial enraizada na sociedade brasileira. Ele não é lido apenas em manifestações racistas como xingamentos ou violência física, mas no processo histórico da construção da sociedade, nos âmbitos político, social, econômico e cultural (Almeida, 2019). Djamilia Ribeiro (2019) enfatiza que o primeiro ponto para discutir racismo no Brasil é compreender que esse é um debate estrutural. É necessário considerar a perspectiva histórica e mapear suas consequências.

Com a chegada da década de 1950, as pautas das políticas educacionais novamente entram em voga no cenário nacional; em grande medida, com a aproximação da população negra brasileira às conquistas do movimento negro estadunidense. Mas o rumo das reivindicações e das lutas perdem força com a ditadura militar na década de 1960, já que tais movimentos passaram a ser reprimidos por expressarem suas opiniões, demandas e manifestações. Um dos movimentos de maior destaque no período militar foi o Movimento Negro Unificado (MNU). Segundo Pereira (2015), o movimento discursava contra o racismo, não diretamente contra o governo, mas o governo interpretava que as manifestações eram totalmente de cunho político. Nesse período, parte da imprensa manipulada pelo governo relatava que, no Brasil, estava amplamente presente a ideia da democracia racial, discurso contrário à realidade ali presente.

A seleção de futebol, tri campeã do mundo em 1970, reunia vários tipos humanos, das mais variadas tonalidades de pele e origem étnica e foi vendida pelo regime na ótica de representante de um país multirracial, miscigenado e democrático do ponto de vista étnico.

Era claro, uma grande falácia. Não havia discussão acerca dos grandes temas nacionais e nesse bojo a questão negra se enquadrava. Discutir o racismo em um país, cuja seleção de futebol tinha como grande destaque um atleta negro, Pelé, era para o discurso oficial da época, uma grande contradição. A seleção de futebol foi tomada como exemplo da miscigenação racial do Brasil e como a seleção era considerada vencedora, o governo usava-a como exemplo de sucesso do país, miscigenado e, portanto, sem racismo. (Pereira, 2015, p. 49).

Mesmo com o rigor da ditadura, muitos movimentos permaneceram ativos, debatendo e lutando contra aqueles que queriam representar o país como um lugar onde predominava a democracia racial. É importante lembrar que a ditadura militar no Brasil deixou questões que a lei n. 10.639/2003 se dedica a combater, e a ideia de democracia racial se apresenta como uma delas. Questionar essa ideia em sala de aula sempre que necessário faz com que esse passado violento seja problematizado.

Com o decorrer dos anos, ainda em um cenário ditatorial, é na década de 1970 que surgem movimentos da população negra com maior destaque. Na emergência dos modernos movimentos negros, o movimento negro brasileiro surge com demandas direcionadas ao cenário educacional vivido no país. Algumas questões que não dialogavam com um sistema educacional que abarcava diferentes origens étnicas passaram a ser questionadas.

Nos anos 1970, a partir da emergência dos modernos movimentos negros na cena nacional, tem início uma reavaliação do próprio sistema de ensino como desempenhando um papel importante na exclusão do negro no sistema escolar. Durante muito tempo o fracasso escolar de crianças negras, maior que o de crianças brancas, era atribuído a fatores extraescolares, relacionadas à classe social do alunado: pobreza, nível de instrução familiar mais baixo, necessidade de conciliar trabalho e estudo, entre outros. Nos anos 1980, contudo, quando começaram a ser realizadas pesquisas específicas e mais qualitativas sobre a presença negra no espaço escolar, outras explicações para o fracasso escolar foram encontradas. Entre elas, a inadequação do currículo escolar, dos livros didáticos e a postura diferenciada dos professores frente aos alunos de diferentes origens raciais. (Pereira, 2010, p. 5-6).

Fatores que hoje são indispensáveis para pensar o desempenho dos estudantes nas escolas, como questões étnicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, não estavam em pauta no decorrer da década de 1970. Segundo Marinho (2010), é na década de 1990 que os movimentos negros ganham grande notoriedade, e suas reivindicações começam a surtir efeito. Eles lutavam e resistiam a um sistema educacional que, por muito tempo, vinha invisibilizando a história do continente africano e da cultura afro-brasileira.

Os movimentos que lutaram (e lutam) pela implementação de novas políticas educacionais que atendam às demandas da população negra no sistema educacional não surgiram recentemente; sua historicidade está presente em grande parte do processo histórico da sociedade brasileira. Rocha (2006) aponta que as reivindicações são de longa data. Com o objetivo de inserir a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, os movimentos realizaram, em 1991, na Universidade do Rio de Janeiro, o I Fórum Sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas nas Escolas Públicas e, em 1996, o I Fórum de Cultura Afro-brasileira de Londrina, no Paraná.

Em 1995, é realizada a Marcha Zumbi dos Palmares, que resultou na criação do programa de superação do racismo e da desigualdade social. No ano seguinte, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que manifesta a necessidade de se contemplar, na educação nacional, as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro; um grande incentivo para a efetivação da n. lei 10.639/2003.

Logo, por constituir-se em agentes sociais que reivindicam direitos historicamente negados a determinados grupos e a transformação dessa realidade de desigualdades e assimetrias, tais movimentos e organizações, que não se resumem à apenas uma articulação de pessoas em grupos institucionalizados, como também, em alianças e identidades coletivas formadas social e simbolicamente, tornam-se protagonistas nos processos de

conquistas políticas ao converter-se como atores fundamentais para a efetivação dessas demandas históricas por parte do Estado. (Gama, 2020, p. 74).

A lei aprovada em 2003, como já mencionado, pode ser caracterizada, conforme Pereira (2015), como o resultando das lutas estabelecidas pelo Movimento Negro politicamente organizado, visando à inclusão da população negra no meio educacional, destacando suas especificidades, sua multiplicidade cultural, linguística e epistêmica. Com isso, compreendemos que a lei n. 10.639 instituída em 2003 não foi um privilégio, mas o resultado de grandes lutas e de transformações do processo histórico.

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 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, 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. (Brasil, 2004).

Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) não são apenas para a disciplina de História: suas problematizações devem estar presentes em todas as áreas do conhecimento. De acordo com as diretrizes, a inclusão¹² de questões raciais, de bibliografia referente à história e à cultura afro-brasileira e africana e às relações étnico-raciais, de documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos deve estar presente em todas as disciplinas. Também deve contemplar todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior e, até mesmo, em processos de formação continuada de professores — inclusive os de Ensino Superior.

Segunda Munanga (2010), no Brasil, é possível compreender a pluralidade cultural e sua importância de ser discutida nos âmbitos escolares, visto que é exemplo

¹² (Brasil, 2004).

de um país que nasceu da diversidade cultural. O Brasil é formado por povos europeus e suas diversas identidades e origens étnicas, povos indígenas e sua multiplicidade cultural, povos africanos e sua grande diversidade e povos orientais de diferentes origens. Ou seja, a formação da identidade, ou melhor, das identidades do povo brasileiro tem raízes profundas, e é através de um Ensino de História atento a essas diversidades, abordando e problematizando essas diferenças com as quais estudantes devem ter contato, que será possível romper com narrativas voltadas apenas para o continente europeu. É necessário apontar e ressaltar a importância da estruturação de políticas públicas que garantam, junto com a obrigatoriedade, o respeito em relação à abordagem de tais temas.

Penso que construir políticas sobre a diversidade cultural e implantá-las no nosso sistema educacional, não significa destruir a unidade nacional como pensam alguns defensores das teses de Gilberto Freyre. Seria simplesmente equacionar a unidade com a diversidade, ou seja, construir a unidade respeitando a diversidade que constitui sua matéria-prima e fonte da riqueza coletiva e do enriquecimento individual. Diversidade na unidade não deve sugerir uma diversidade hierarquizada em culturas superiores e inferiores. Devemos condenar todas as formas de intolerância, mas o que devemos buscar, afinal, não é a tolerância, mas sim a convivência igualitária das culturas, identidades, dos grupos e sociedades humanas, dos homens e mulheres. Desse ponto de vista, a melhor educação não é somente aquela que nos permite dominar a razão instrumental que auxiliará nossa sobrevivência material numa sociedade baseada na lei do darwinismo social, mas também, e sobretudo, uma educação cidadã baseada nos valores da solidariedade e do respeito das diversidades que garantem nossa sobrevivência, enquanto espécie humana, (Munanga, 2008, p. 48).

O respeito às diferenças é fundamental na discussão sobre história da África. Uma educação cidadã só se concretizará quando as diferentes realidades sociais, étnicas, culturais e econômicas forem respeitadas; caso contrário, não estaríamos realizando a manutenção das chamadas “ideias para adiar o fim do mundo”, como nos mostra Krenak (2020) ao falar da questão dos povos indígenas. Nesse sentido, é necessário que a humanidade se perceba enquanto humanidade, pois mais de 70% da chamada humanidade está totalmente alienada ao mínimo exercício de ser, pois não estão como prioridade para uma inserção com dignidade nas sociedades mundiais. De acordo com Krenak (2020), a modernização não está preocupada com a gente do campo e da floresta, jogando-os para viver em favelas e periferias, arrancando essa gente de seus lugares de origem e direcionando ao sistema que o autor chama de “liquidificador humano”.

É interessante estabelecer um diálogo com Krenak (2020) e criar caminhos que se entrelacem com a lei n. 10.639/2003, considerando a lei n. 11.645 de 10 de março

de 2008, que torna obrigatório o ensino de história e da cultura indígena no sistema educacional brasileiro. O cumprimento das leis 10.639/2002 e 11.645/2008 é fundamental para que a história de povos que, durante muito tempo estiverem às margens do ensino, seja priorizada.

As diferentes culturas que devem ser destacadas a partir da obrigatoriedade do ensino de tais temáticas devem estar em constante comunicação com a realidade dessas populações na contemporaneidade. As feridas abertas da sociedade têm raízes profundas, razão pela qual o ensino nas escolas — e, em especial, o ensino de história — ainda carece de novas abordagens e problematizações, a fim de que os problemas não sejam invisibilizados, como os referidos povos foram.

1.4 A PRESENÇA NA AUSÊNCIA: ÁFRICA REPRESENTADA

Os lugares que produzem representações sobre África e cultura afro estão para além das aulas de história. Localizá-los e categorizá-los como portadores de sentidos e objetivos se mostra como uma tarefa necessária. Para isso, como explanado anteriormente, as discussões em volta do conceito de representação se fazem pontuais.

Para discutirmos as representações sobre a África e cultura afro-brasileira, buscamos utilizar o conceito de representação conforme discutido e problematizado pelo historiador Roger Chartier. Por meio desse conceito, buscamos entender as representações dos estudantes a partir de suas respostas. Compreendendo que vários *loci* produzem sentidos, como aponta a Didática da História, exemplos dos meios de comunicação, da história pública e da produção do conhecimento histórico nas academias, as representações estão presentes nos mais distintos espaços.

Seguindo a corrente historiográfica da Nova História Cultural, o autor se apresenta como um teórico ímpar quanto ao conceito de representação. Como mencionado anteriormente, o conceito de representação é fundamental para esta discussão, pois permitirá compreender quais imagens os estudantes têm em relação ao continente africano e se tais imagens obtiveram mudanças significativas nos últimos 20 anos ou não.

As discussões de Chartier em torno dos conceitos de representação, apropriação e outras discussões pertinentes à Nova História Cultural estão presentes nos textos *História Cultural entre práticas e representações* (2002) e *O mundo como representação* (1991). Tais trabalhos dão base às problematizações desta

dissertação, atribuindo sentidos às representações de distintos espaços como construção cultural de significações.

Nesse ponto, tem-se a necessidade de analisar as questões propostas aos estudantes, problematizar as representações de África em suas respostas e mapear quais objetivos e sentidos podem estar nas entrelinhas das narrativas, visto que as representações não são neutras. Representação, segundo Chartier (2002), tem como objetivo identificar o modo como, em diferentes espaços e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Ou seja, trabalhar com as representações do social é entender que não se trata de discursos neutros: as narrativas são produzidas a partir de estratégias e práticas sociais, escolares e políticas.

Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições, cujos desafios se anunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social — como julgou muito tempo uma história de vistas demasiado curtas —, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto decisivos quanto menos imediatamente materiais. (Chartier, 2002, p. 17).

Como destacado, as representações estão em espaços de disputas e tensões. Os múltiplos espaços que as produzem precisam atender seus objetivos; por isso, é possível mensurar que essas disputas não são menores que as políticas ou econômicas, elas estão em níveis proporcionais de concorrência e, ao mesmo tempo, em intersecção.

Identificar as representações que os estudantes têm sobre África é pensar sua trajetória de vida e de ensino. Interligada às apropriações e às práticas, a representação produz uma imagem sobre determinado espaço, a qual é ressignificada e subjetivada, atendendo, conseqüentemente, a interesses de poder e dominação. Os poderes que podem estar ligados à produção de representações estão, em certa parte, alinhados ao viés colonial que produziu sentidos à história de povos não europeus.

[...] por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa (Chartier, 1991, p. 184)

O continente africano se apresenta como objeto “ausente”, e as suas representações a partir das respostas dos estudantes se mostram como as imagens “presentes”. Chartier (2002), ao discutir sobre o antigo regime, afirma que as representações fazem ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado. Como exemplo, o autor traz as formas de teatralização da vida social na sociedade do Antigo Regime, as quais nos fornecem o manifesto de uma relação de representação. A apresentação tem como objetivo fazer com que o que está sendo representado não tenha existência para além da sua imagem que é exibida. Nesse sentido, considera-se o continente africano como o objeto ausente, e a sua representação se concretiza como a imagem presente, uma imagem que não é o real, mas não nega a realidade, configurando-se como a construção de uma narrativa sobre a ausência. É a presença na ausência; são representações presentes em diferentes espaços que ditam e definem a ausência, criam e recriam sensibilidades de mundo que foram submetidas à exploração.

O principal objetivo do capítulo seguinte é dialogar com as respostas dos estudantes, criando conexões de análise que somem à produção historiográfica. Buscaremos refletir sobre os saberes discentes, identificar e problematizar as representações sobre o continente africano por parte de estudantes da educação básica e, a partir disso, compreender suas percepções a respeito do tema. Como já apresentado, a utilização do conceito de representação discutido pelo historiador Roger Chartier, os aportes teóricos e metodológicos da Didática da História e os estudos decoloniais estruturam a análise do questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que as problemáticas discutidas a seguir partem de um questionário aplicado no primeiro semestre de 2022. Em primeiro momento, foi selecionada uma escola pública vinculada ao Núcleo Regional de Guarapuava-PR. Após a seleção da escola, foi realizado o segundo momento da pesquisa, a escolha da turma para aplicar o questionário. Para a aplicação do questionário, foi selecionada uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com aproximadamente 30 alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as turmas de 9º ano, em algum momento da sua trajetória escolar, já discutiram temáticas relacionadas ao continente africano na escola, já que como afirmamos anteriormente, tais discussões não se restringem aos muros da escola. Esse recorte, portanto, viabiliza a aplicação e a análise das respostas. O terceiro

momento da pesquisa contou com a elaboração do questionário, que tem questões abertas e fechadas.

Como suas representações dialogam com o que determina a lei n.10.639/2003? Os conflitos conceituais ainda permanecem no que tange à temática? Quais caminhos podem ser construídos para a desconstrução de representações problemáticas? O que pode causar o não questionamento? Perguntas como essas são destaque da discussão. Busca-se responder, questionar e levantar novas problemáticas no decorrer do capítulo, com o objetivo de reforçar e trilhar novos caminhos para uma educação antirracista, humanitária e libertadora. Os saberes dos estudantes que, durante muito tempo, estiveram às margens do processo de aprendizagem, tornam-se agora fundamentais para a compreensão de vários aspectos presentes nas aulas de história, como as representações sobre história africana e afro-brasileira.

CAPÍTULO 2 - OS ESTUDANTES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Nos últimos anos, o Ensino de História africana no Brasil tem experienciado importantes mudanças em suas abordagens. A utilização de uma literatura comprometida com questões que não estavam no rol das problemáticas do Ensino de História tem se tornado cada vez mais frequente. Trabalhar sobre África em sala de aula é se desviar das estruturas de poder que impõem o que deve ser ensinado. A centralidade dos conteúdos deve focar nos antagonismos, ou seja, deve-se contemplar seus povos, suas organizações políticas e suas diversas nuances dos reinos, impérios e agrupamentos, bem como as lutas por independência, as feridas coloniais e as organizações sociais e políticas contemporâneas. É possível ensinar sobre África a partir de obras que não a caracterizam como um só lugar ou uma só gente.

Ensinar a partir de lugares de conhecimento que garantam o compromisso de diálogo com a lei n. 10.639/2003 é estar ciente de que a construção do conhecimento histórico se efetivará de forma mais democrática e justa. A decolonialidade se justifica nas análises a seguir por colocar em xeque epistemes que não podem mais se caracterizar como estruturantes do saber, do ser e do ensinar. Tal perspectiva reflete criticamente sobre o nosso senso comum e sobre pressuposições teóricas a respeito do tempo, do espaço, do conhecimento e das subjetividades. (Costa; Torres, 2020).

A problematização das respostas dos estudantes e os tópicos que se seguem têm como objetivo evidenciar suas representações sobre história africana e afro-brasileira, considerando-os seres ativos no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, consideramos que o conhecimento histórico não é um objeto findado, mas um objeto em constante construção e transformação, partindo de vários lugares da sociedade, não apenas do espaço escolar. As respostas perpassam temas relacionados à multiplicidade cultural de África, aos lugares produtores de sentidos sobre a temática, ao movimento negro, a aspectos geográficos, a religiões de matriz africana, à legislação que tornou obrigatório o ensino no Brasil, à escravidão, e outras questões que podem ser levantadas ao longo da leitura.

Foram 22 estudantes participantes da pesquisa, dos quais, de acordo com o perfil traçado pelas informações do questionário, 13 se autodeclararam brancos, 7 pardos e 2 amarelos. Quanto ao sexo, 9 selecionaram a opção masculino e 13 a opção

feminino. A turma em questão contava com aproximadamente 30 estudantes, mas responder ao questionário era opcional.

2.1 DE QUAL(IS) ÁFRICA(S) ESTAMOS FALANDO?

“Um continente muito populoso, com vários povos e pessoas carentes”

O que define África? África pode ser definida? Representada? Como representar? O que representar?

Iniciamos este tópico com uma resposta presente nos questionários respondidos. Essa resposta é uma baliza para pensar a primeira questão do questionário que trata da temática central deste estudo — as cinco questões anteriores dizem respeito à identificação da escola, à idade do estudante, ao sexo, à cor ou à raça (IBGE) e ao ano de escolaridade, que, no caso, é o 9º ano do Ensino Fundamental.

Questão 1:

— Quando falamos em África, quais palavra vêm à sua cabeça?

21 colaboradores da pesquisa responderam a essa questão. As respostas, em grande parte, assemelham-se à frase em destaque. Quando questionados sobre o que vêm à cabeça quando se fala em África, grande parte dos estudantes apontaram: florestas, animais, pobreza, africanos, mata, seca e fome. Em poucos momentos se referiram à multiplicidade cultural ou a outras características do continente, como aspectos geográficos, referindo-se ao continente como um país.

Ainda que tenhamos pontos positivos em 20 anos da obrigatoriedade do ensino da temática, é necessário que pontos cruciais sejam levantados e discutidos a partir de tais representações. O desconhecimento, a homogeneização e os estereótipos devem ser destacados como resultados de estruturas de saberes impostas pelo eurocentrismo: as respostas dos estudantes não são neutras; fazem parte de um determinado saber. É notório que o viés europeu que construiu e constrói (a todo momento) representações sobre o continente ainda se faz presente: ele se encontra enérgico nas primeiras imagens que os estudantes associam à África.

As respostas dos estudantes se apresentam como: *“pessoas sofrendo, crianças sem ter o que comer e sem brinquedos” (R1)*¹³, *“Um país cheio de culturas, várias línguas e uma variedade de povos” (R2)*, *“Florestas, mata etc” (R3)*, *“Representa cerca de um 7º da população mundial e 54 países independentes” (R4)*, *“Pobreza, fome, necessidade” (R5)*, *“Queimadas” (R6)*, *“Representa cerca de um 7º” (R7)*, *“Bastante animais e pessoas de pele morena” (R8)*, *“É o segundo continente mais populoso da terra” (R9)*, *“Cultura, história” (R10)*, *“Africanos que por muitos anos foram escravizados com fome e sofrimento” (R11)*, *“Um continente muito populoso, com vários povos e pessoas carentes” (R12)*, *“Um país onde vivem os descendentes de africanos” (R13)*, *“Pobreza, línguas diferentes” (R14)*, *“Vem o cenário dos animais como (guinus e gazelas)” (R15)*, *“Pobreza, seca, fome” (R16)*, *“africanos, culturas diferentes de hoje em dia, brincadeiras que quase todo mundo conhece” (R18)*, *“um continente pobre e com poucos recurso para sobrevivência” (R19)*, *“ Quilombos e revoltas” (R20)*, *“Mata, animais” (R21)*, *“pra mim era um lugar onde frequentavam muitos animais mais depois que eu fui saber que morava pessoas e crianças” (R22)*.

O caráter selvagem ainda se encontra presente em grande parte das respostas dos estudantes. Mas o que pode ter levado a isso? Como essas narrativas ainda se fazem presente após duas décadas da obrigatoriedade da temática em sala de aula? São questões por ora complexas. Do currículo ao cotidiano dos estudantes, são várias as esferas a serem consideradas, visto que eles não aprendem sobre África apenas na escola, havendo outros *loci* que dão sentidos a essa temática.

Um dos motivos que levou a essa ideia preconceituosa e reducionista seria a invisibilidade dos africanos e dos afrodescendentes e de sua história na escola. Se pegarmos os livros didáticos como exemplo, perceberemos que uma parcela muito pequena dos conteúdos trabalhados está relacionada à África, que quando aparece, é para reafirmar a dominação europeia seja com a escravização, seja com o neocolonialismo entre outros. Pouco se fala da resistência africana ou coloca esse povo como agente da sua própria história. É como se a África só passasse a ter alguma importância quando os europeus lá chegam. (Janz, 2016, p. 29).

Cabe ressaltar que as imagens referentes ao objeto ausente (Chartier, 1991) que se apresentam nas respostas dos estudantes podem estar vinculadas a representações de fora do ambiente escolar e que são pouco problematizadas e

¹³ Para a realização da análise das respostas do questionário aplicado no primeiro semestre de 2022, os estudantes que colaboraram tiveram suas identidades preservadas. Com isso, sua nomenclatura é descrita como R1 a R22, sendo a letra “R” correspondente à palavra “Resposta” e o número correspondente à identidade do estudante.

desconstruídas nas aulas de história. Para isso, as reflexões da Didática da História¹⁴ se fazem necessárias nas análises de tais representações. Considerando seu aspecto normativo e empírico, buscando questionar o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos, é possível observarmos que os aspectos da vida para além da escola podem construir visões sobre praticamente todos os assuntos que dizem respeito à história.

Ao dialogarmos com as ideias prévias dos estudantes, compreendemos os conceitos e os pré-conceitos construídos em outras instâncias de saber, possibilitando, assim, a produção do conhecimento histórico com a mediação do professor. Quando não dialogamos com a turma e partimos do material ou de uma exposição de conteúdo, não sabemos o sentido histórico que aqueles os estudantes atribuem na sua vida prática, o que dificulta a aprendizagem histórica.

Em intersecção à argumentação da questão 1, cabe destacar as respostas da questão 2, que levanta dados importantes da cultura histórica¹⁵ dos estudantes, do contato com os meios de comunicação e de suas relações com a escola.

Questão 2:

— Nesta questão, você pode marcar uma alternativa ou mais. Em quais lugares você já viu, ou ouviu falar sobre África?

- I. Na escola.**
- II. Em casa ou fora da escola.**
- III. Na televisão, em um programa de TV, filme, documentário ou desenho.**
- IV. Na internet.**
- V. Outros (escreva abaixo).**

Todos os estudantes responderam e essa questão, sendo a mais selecionada a alternativa “III Na televisão, em um programa de TV, filme, documentário ou desenho”, marcada por 20 estudantes. Na sequência, vem a alternativa “I Na escola”, marcada por 19 estudantes. Em terceiro, a alternativa “IV Na internet”, com 11 marcações, e, ao final, as duas menos selecionadas foram “II Em casa ou fora da

¹⁴ A Didática da História como disciplina visa problematizar vários aspectos da História, investigar o que é aprendido no ensino de história, sendo considerada a tarefa empírica da Didática da História, o que pode ser aprendido, como tarefa reflexiva, e o que deveria ser aprendido, como tarefa normativa. Nesse sentido a Didática da História está preocupada com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica. (Bergmann, 1989-1990).

¹⁵ A cultura histórica refere-se ao modo com os diferentes indivíduos se relacionam com o passado, as formas pelas quais são elaboradas experiências no tempo e no espaço. (Gontijo, 2019).

escola”, com 8 respostas, e a alternativa V com 2. Os dois estudantes que selecionaram a última alternativa são R1 e R2 e disseram que também já ouviram falar de África na igreja.

É interessante observar que a alternativa I não apareceu como a mais selecionada, mas teve um número considerável de respostas; porém, está atrás dos grandes meios de comunicação de massa. Podemos inferir que, embora a escola se apresente muito próxima da alternativa mais escolhida, esse espaço perde para outros lugares. Dessa forma, evidencia-se que a África se apresenta nas respostas como um assunto que está presente em vários lugares, ou seja, as temáticas não estão presas à escola, a história africana está para além do Ensino de História escolar. O conhecimento histórico está na vida prática e cotidiana dos sujeitos (Rüsen, 2006, p. 12). Mas qual(is) conhecimento(s) é(são) esse(s)?

Será a África “*um país cheio de culturas, várias línguas e uma variedade de povos*” (R2), ou “*um país onde vivem os descendentes de africanos*” (R13), ou até mesmo um lugar com “*bastante animais e pessoas de pele morena*” (R8)? (grifos nossos).

Embora não seja um número expressivo, a ideia de África como um país precisa ser discutida, pois esse entendimento pode se vincular a outras representações. Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental já deveriam ter tal conhecimento. Caso a investigação estivesse sendo realizada com estudantes do 6º ano, a análise poderia ser outra, pois fatores como a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, a adaptação a uma nova escola (considerando que grande parte muda de escola), a diversidade de docentes e a carga horária diferenciada geraria impactos em suas respostas.

Outro fato também deve ser destacado: o questionário foi respondido em um contexto de reorganização escolar em virtude da pandemia de covid-19. Os estudantes acessavam a escola durante a pandemia apenas para a retirada de materiais para estudo. Os docentes da educação básica do estado do Paraná, mesmo sem recursos suficientes para a realização das aulas, iniciaram, após um tempo, aulas remotas, mas havia baixa adesão devido às dificuldades de acesso, à precarização e à desigualdade. Esses fatores podem ter gerado algum grau de influência nas respostas, visto que a rotina de estudos e a vida familiar dos estudantes foi diretamente impactada pelo ocorrido, e não podemos desconsiderar o déficit de aprendizagem que aquele momento causou na formação dos estudantes.

Até a aplicação do questionário, os estudantes passaram por, pelo menos, 8 anos de escolarização no Ensino Fundamental. É necessário considerar que descolonizar os currículos e as estruturas de pensamento discente e docente que criam imagens universalistas de povos e lugares não se faz em um curto período de tempo. Porém, questões que podem ser caracterizadas como conhecimentos de base já poderiam estar amadurecidas nas respostas dos estudantes, como a desconexão do viés exótico do continente, principalmente em razão da obrigatoriedade dessa temática nos currículos a partir da lei n. 10.639/2003.

A perspectiva eurocêntrica insere os lugares nas bordas do planeta, e descontinuar a imagem de África como selvageria ou tutela deve ser uma atitude cotidiana nas escolas e nas aulas de história. Krenak (2020) destaca que os únicos povos que consideram necessário ficar vinculado à terra são aqueles que foram esquecidos nas margens das sociedades, na beira dos rios ou dos oceanos. Ainda que a discussão do autor esteja vinculada aos povos indígenas, é interessante salientar que a ideia de África apresentada nas respostas é essa: esquecida, violentada e tutelada. De acordo com a perspectiva da violência etnocêntrica, é necessário que esses povos sejam representados dessa maneira, cristalizados em um conhecimento que, a cada dia, torna-os mais pertencentes ao passado; visão que também, infelizmente, está presente em representações sobre os povos indígenas.

A diversidade cultural africana é mencionada em algumas respostas. Mesmo não sendo exemplificada, evidencia-se a representação do continente como um lugar de várias culturas. Mas afinal, de quais culturas estamos falando? A generalização é algo recorrente. O conhecimento sobre a África não fica claro, sendo reduzido a ponto de nutrir percepções universais. O problema pode residir no fato de que características únicas de determinados povos podem ser esquecidas voluntariamente. Narrativas mitológicas podem se fortalecer, como o mito de um Egito branco, onde pirâmides foram construídas por não terráqueos, ou de que o “início” da história da humanidade está diretamente ligado a narrativas greco-romanas. São exemplos de conhecimentos forjados por necessidades colonizadoras particulares.

O conhecimento é criado e é transformado de acordo com desejos e necessidades particulares assim como em resposta a exigências institucionais. O conhecimento está ancorado em projetos com uma orientação histórica, econômica e política. O que desvelou a “colonialidade” é a dimensão imperial do conhecimento ocidental que foi construída, transformada e disseminada durante os últimos 500 anos. É a colonialidade do conhecimento e do ser o que se esconde por trás da celebração de rupturas epistêmicas e de mudanças paradigmáticas. Tanto

aquelas como estas formam parte de, e sucedem em uma concepção de conhecimento que se originou no Renascimento europeu (ou seja, nesse espaço e tempo) e chegou ao coração da Europa (Alemanha, Inglaterra e França) através da Ilustração. (Mignolo, 2017, p. 24).

A desqualificação dos conhecimentos produzidos por povos pertencentes a lugares que foram alvo de assalto é algo que se apresenta nas respostas, mesmo considerando a geografia diversa do continente. Isso pode ser visto na resposta de R9, *“É o segundo continente mais populoso da terra”*, ou de R4, *“Representa cerca de um 7º da população mundial e 54 países independentes”*. A representação que prevalece em evidência são as que se assemelham a de R22: *“pra mim era um lugar onde frequentavam muitos animais mais depois que eu fui saber que morava pessoas e crianças”*.

Como já destacado, a vida prática produz e reproduz representações de mundo e, em meio a isso, o caminho a ser seguido é o de encontro com tais elementos que constituem o cotidiano dos estudantes. As pesquisas emergentes em Ensino de História¹⁶ apontam que a escola é apenas um dos espaços de significação de determinadas temáticas; nesse caso, a escola é um dos lugares institucionalizados de construção de conhecimentos sobre África e cultura afro-brasileira. Representações de mundo são produzidas a todo momento, e se preocupar com tais produções e com os diversos contextos é uma das tarefas da Didática da História, campo de estudo que se constitui como um dos caminhos trilhados para pensar as respostas dos estudantes (Bergmann, 1991).

Um programa de TV, um filme ou algo difundido pelos meios de comunicação devem ser considerados espaços de construção de sentidos — nesse caso, de representações. Um simples filme que passa durante a tarde no aprazível momento do café das 15 h pode passar despercebido no que se refere à construção de estereótipos sobre África. Quem iria parar para refletir se, em um momento tão prazeroso, poderia estar construindo sentidos em suas percepções sobre temáticas históricas? Possivelmente a resposta seria ninguém. Os sujeitos, em sua maioria, não buscam tais reflexões — e não podem ser considerados culpados por isso.

Espaços como os meios de comunicação produzem noções de mundo que, em muitos casos, não consideram as realidades complexas e diversas. É necessário manter as narrativas que sustentam uma epistemologia ocidentalizante. Para tais

¹⁶ Discussão realizada no capítulo 1.

representações, é lucrativo e necessário se manterem vivas e não corromperem a manutenção dos poderes globalizantes.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas. (Quijano, 2013, p. 69).

A ideia de que gosto não se discute pode ser interpretada como uma falácia contemporânea, uma máxima que gera falsa concepção do “outro”. Nossos gostos são lidos como naturais, mas têm interferência de padrões impostos por lugares de poder; é preciso desconstruí-los. O eurocentrismo não está presente apenas na perspectiva europeia, ele surge das mais diversas sociedades que foram educadas sob sua episteme. As respostas às questões 1 e 2 podem ser passíveis de interpretações que apontem para esse fato: estudantes que passaram por uma escolarização eurocentrada.

Tais representações não podem continuar sendo parte dos saberes de estudantes que estão findando o Ensino Fundamental. O padrão de poder, como menciona Quijano (2013), deve ser questionado. Devem ser pensadas novas formas de representar África, qual seja, o comprometimento de professores e estudantes com a problematização dessas estruturas. Mas e as representações que estão para além da escola? Bem, estudantes comprometidos com a desconstrução de sentidos cristalizados não terão problemas significativos para produzirem novos olhares para tais equívocos.

É necessário que novas abordagens sejam recriadas e praticadas na escola, considerando a vida para além do processo de escolarização. A descolonização e seu projeto acadêmico-político deve ser entendida como esclarecedora e sistematizadora do que está em jogo, auxiliando no que tange à colonialidade do poder, do ser e do saber, a fim de transformar as realidades de que fazemos parte. (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020). O eurocentrismo que se encontra nas repostas dos estudantes foi minuciosamente estruturado por epistemes colonizadoras, trazendo consigo a complexa tarefa de desconstrução.

O padrão de Europa que se elucida nas respostas pode ser questionado por sua própria constituição enquanto conhecimento globalizante. As influências que

formaram o que a Europa denominou de “moderno” são muitas: a concepção do “mundo” greco-romano como “começo” e a ideia de uma história central não são formadas apenas por ideais de um único povo que se justifica como global.

De forma contundente, Dussel (2005) apresenta como as influências de outros “mundos” construíram a ideia de Europa Moderna, essa representação de um modelo tido como único e inatingível de sociedade que se apresenta nas respostas dos estudantes.

O lugar da futura Europa (a “moderna”) era ocupado pelo “bárbaro” por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpará um nome que não lhe pertence, porque a Ásia (que será província com esse nome no Império Romano, mas apenas a atual Turquia) e a África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm clara consciência disso. (Dussel, 2005, p. 24).

A Europa que se apresenta em materiais didáticos, por exemplo, não é a que considera a barbárie, mas é representada por povos que mercadejavam e formavam rotas culturais como pertencentes à formação da ideia de “moderno”. O século XV inaugura o que compreendemos tradicionalmente na história como Idade Moderna. Mas moderna para quem? A ideia de modernidade está vinculada aos ideais europeus de sociedade, que, durante o processo de colonização, a difundem de forma violenta para o mundo atlântico.

A Modernidade, como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta. (Dussel, 2005, p. 28).

É interessante pensar em como a Europa, que sofreu tantas influências de povos caracterizados como não europeus, não considera tais sensibilidades de mundo em sua formação como “civilização”. As noções de mundo cristão e eurocentrado não carregam as influências de África e Ásia, por exemplo. Com isso, é importante destacar que nas aulas de história, mesmo que rapidamente, é ensinado que as bases formam o tal mundo europeu. No currículo isso está posto, mas cabe ressaltar essas formações junto aos estudantes a fim de que o próprio eurocentrismo seja desconfigurado e novas percepções acerca de regiões para além das estruturas globalizantes de poder sejam consideradas e legitimadas.

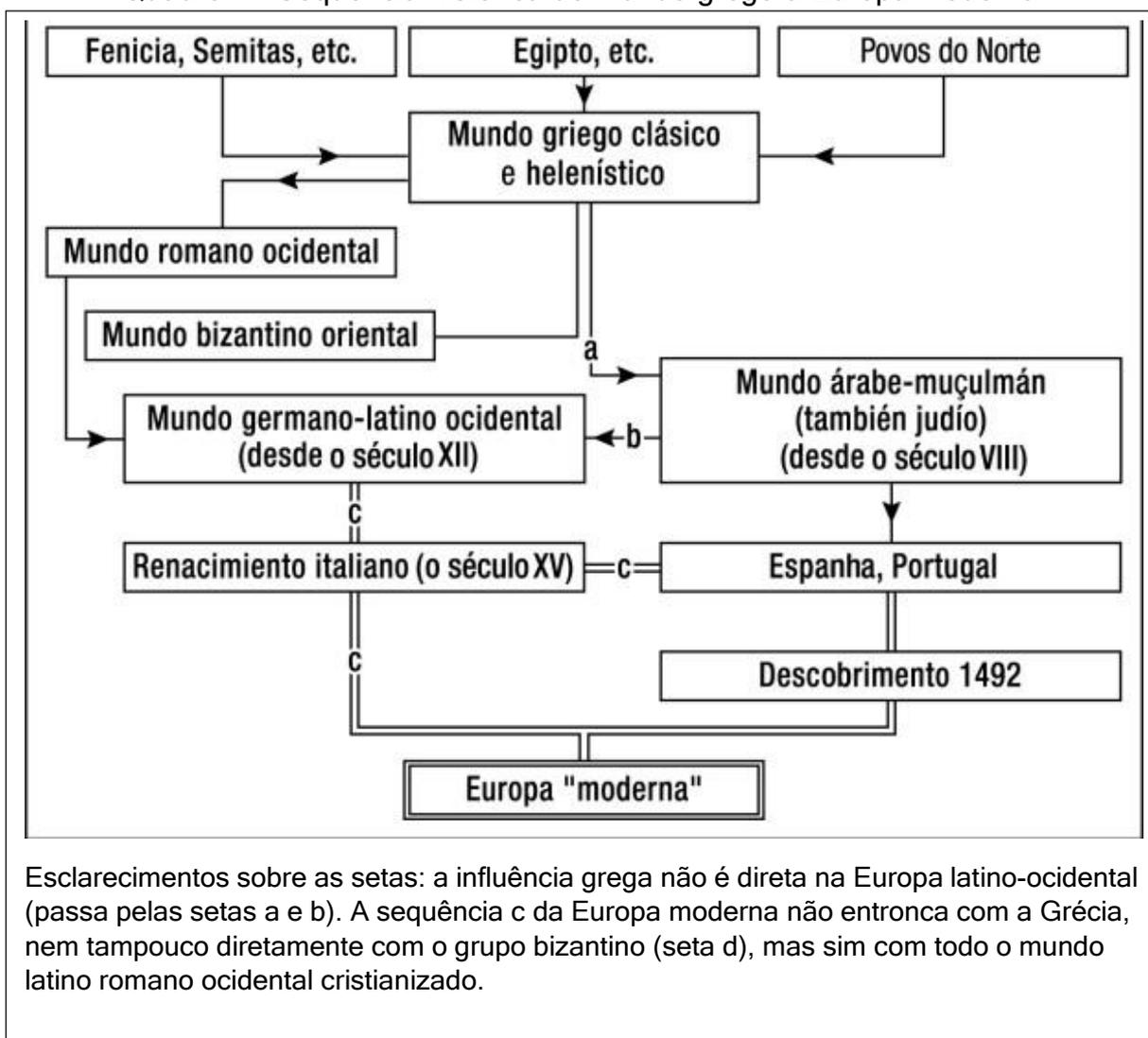
A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos sócio-culturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos. (Torres, 2020, p. 30).

O conhecimento histórico produzido nas aulas de história deve estar comprometido com a diversidade e a complexidade do processo histórico. A linearidade que fez (e faz) parte da produção historiográfica carece de questionamentos juntamente aos estudantes.

No Quadro 1, é possível observar algumas influências de povos que formaram o que podemos chamar de Europa Moderna e, a partir disso, considerar as múltiplas culturas que a formaram para problematizar o domínio de determinados povos do continente europeu e suas justificativas infundadas para com os mundos colonizados.

A partir de problematizações como essa, os estudantes poderão observar, com mais critérios, a estruturação dessa modernidade europeia, identificando características que têm a função de desmistificar concepções cristalizadas nesse imaginário.

Quadro 1– Sequência histórica do mundo grego à Europa Moderna



Fonte: Dussel (2005, p. 25).

As intersecções estabelecidas pelas rotas culturais e comerciais do mundo não europeu podem ser utilizadas como estratégicas em relação à desconstrução e à problematização das representações apresentadas na escola e fora dela. Os ideais que se apresentam como algo estabelecido são passíveis de serem repensados e, conseqüentemente, as sociedades globais que foram marginalizadas podem ter seu respeito e sua valorização.

Até o momento, foram identificados alguns pontos iniciais de fragilidade em relação ao conhecimento sobre África. De acordo com a fonte analisada neste trabalho, a escola não se apresentou como destaque em representação sobre a temática, sendo os meios de comunicação a alternativa de maior seleção pelos participantes.

A questão 3 teve como objetivo investigar quais povos do continente africano os estudantes conhecem ou já ouviram falar. Essa questão foi respondida por 19 estudantes participantes da pesquisa.

Questão 3

— Quais povos do continente africano você conhece?

“índios, escravos” (R1), “indígena, quilombola” (R3), “a terra se divide em 6 continentes: América, África, Ásia, Europa, etc” (R4), “nenhum” (R5), “indígenas” (R6), “América, África, Ásia, Europa” (R7), “Não sei explicar” (R8), “A terra se divide em seis continentes: América, África, Ásia, Europa e Oceania” (R9), “acho que conheço mas no momento não me lembro” (R10), “Nenhum povo específico” (R12), “Alguns mas eu não lembro” (R13), “Não conheço” (R14), “Nenhum geografia não é meu forte” (R15), “Não conheço nenhum povo africano” (R17), “Os indígenas, tem várias tribos diferentes só que não tenho em mente os nomes deles” (R18), “Nenhum” (R19), “África, Ásia, Europeia” (R20), “Não conheço nem um” (R21), “povos indígenas, africanos” (R22).

As respostas são intrigantes e preocupantes, levando em consideração que o conteúdo dessa questão já busca uma investigação sobre a diversidade cultural do continente e sua multiplicidade de povos, desde a África antiga até a contemporânea. A referência aos povos indígenas apareceu em cinco respostas, e nenhum povo ou qualquer característica de África é mencionada nas respostas, a não ser a palavra “africano(s)”. Quais motivos podem ter levado a essas respostas? Como estudantes do 9º ano não se recordam de povos do continente africano?

É uma problematização complexa. Podem ser vários os fatores que levaram a essas respostas. Nem mesmo o Egito apareceu; talvez por uma característica própria do eurocentrismo: a exclusão do Egito do continente africano. Essa foi uma problemática presente durante muito tempo no processo de escolarização dos estudantes. Quando questionados sobre a localização geográfica do Egito, eram raros os momentos em que o continente africano aparecia. Acreditara-se que o problema já era superado, mas para os estudantes participantes da pesquisa, talvez não.

O Ensino Fundamental nível II (ou anos finais) é composto por quatro anos. De acordo com o Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep), em consonância com

o que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização dos conteúdos que abordam povos africanos por ano se encontra da seguinte forma¹⁷:

6º Ano

Unidade Temática: A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.

Objetos de conhecimento: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).

Orientações de conteúdo: Egito Antigo, Reino Kush, Mesopotâmia, Hebreus, Fenícios, Persas, Povos, originários da América: Maias Astecas e Incas.

Objetivos de Aprendizagem: PR. EFO6HI07. a. 6. 10 Identificar e compreender aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais nas diferentes formas de registro das sociedades antigas da África, do Oriente Médio, da Ásia e das Américas, distinguindo alguns significados e o legado presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

Já na unidade temática “Lógicas de organização política”, são abordados temas como “O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio” e “As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados etc”.

Cabe destacar que o fato de esses temas estarem presentes no documento que estabelece e organiza o que deve ser trabalhado não garante que eles são, de fato, abordados em sala de aula. Mas é interessante dar enfoque à possibilidade de problematizar esses conteúdos com os estudantes. Não se tem a intenção aqui de detalhar o currículo, mas ressaltar a presença do continente africano e seus povos na sua organização dos conteúdos previstos para trabalhar em sala de aula.

No 7º ano, por exemplo, na unidade temática “Lógicas comerciais e mercantis da Modernidade”, destaca-se o conteúdo “Africanos no Brasil”. No 8º ano, como objeto de conhecimento, tem-se “O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia”, “O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias”. Por fim, no 9º ano, série em que estão os estudantes participantes da pesquisa, são elencados os seguintes objetos de conhecimento: “A questão da falta de inserção dos negros no período republicano do

¹⁷ Apenas o 6º Ano foi inserido na formatação que consta no Crep Paraná para exemplificar a organização do documento, o restante dos anos foi incorporado a discussão do texto, não seguindo a formatação do documento.

pós-abolição”, “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações”, “As questões indígena e negra e a ditadura” e “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)”.

Mesmo que de forma ainda insuficiente em comparação às temáticas voltadas para história europeia, estão presentes no currículo as possibilidades de se trabalhar povos africanos com esse recorte. Não se pode afirmar que apenas um fator levou os estudantes a responderem o que foi destacado anteriormente. São várias as nuances que rodeiam o ensino de história da África: a subjetividade docente ao priorizar alguns assuntos, um currículo engessado que o professor precisa seguir devido a cobranças — no caso do estado do Paraná —, o interesse dos estudantes em relação ao tema, as formas que tais povos são abordados, a metodologia que desconsidera as ideias prévias dos estudantes etc. Ou seja, os fatores são complexos.

O processo da descolonização deve ser contínuo. São vários os motivos para que os alunos não se recordem de nenhum povo do continente, mas o fato de as respostas estarem colocadas das formas que estão pode ser colocado em estado de alerta. Não se recordar faz parte de nossa memória, que contém lembranças e esquecimentos, voluntários e involuntários. Porém, com os ataques que a educação pública vem recebendo nos últimos anos, é necessário que estejamos vigilantes, como diz hooks (2013) ao apontar algumas questões que a academia vem sofrendo.

Para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento, temos de abraçar a luta e o sacrifício. Não podemos nos desencorajar facilmente. Não podemos nos desesperar diante dos conflitos. Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade (hooks, 2013, p. 50).

O comprometimento é a grande chave, pois

[...] não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura. Na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais de poder. (Gomes, 2020, p. 225-226).

As respostas dos estudantes à questão 3 acendem uma luz vermelha. Mesmo apontando em outra questão que já ouviram falar do assunto, há um grande silêncio

sobre ele. Esse silêncio pode ter raízes profundas, pode ser intencional ou não, mas é evidente que ainda há muito que se preocupar. O não conhecimento sobre a diversidade africana é um problema que pode influenciar a continuidade de ideais de mundo centradas na perspectiva eurocêntrica. Estudantes que não tenham ferramentas suficientes para pensar o processo histórico podem ter sua aprendizagem histórica comprometida; neste caso, conexões que podem e devem ser estabelecidas entre o continente africano e o Brasil podem ser silenciadas.

Foram anos de lutas e de reivindicações para a inserção do continente africano nos currículos escolares. São 20 anos da lei n. 10.639/2003 e 15 anos de lei n. 11.645/2008 que trata do ensino sobre as populações indígenas — que, neste caso, teve maior protagonismo nas respostas em comparação ao objetivo da questão. Isso não pode ser caracterizado como errôneo, sendo necessário destacar a diversidade cultural dos povos originários do que, posteriormente, foi chamado de Brasil; porém, o objetivo principal da interrogativa não dialogava diretamente com essa temática.

A Questão 4 indagou os estudantes a respeito da multiplicidade linguística de África, juntamente com sua extensão territorial.

Questão 4

— O continente africano tem grande extensão territorial, mais de mil línguas e possui mais de 50 países.

- a) Concordo, o continente africano tem grande extensão territorial e é muito diverso culturalmente.**
- b) Discordo, o continente africano não tem uma grande extensão territorial e não possui tantas línguas e países.**
- c) Não sei.**

A questão 4 foi respondida por todos os participantes da pesquisa, totalizando as 22 respostas. A alternativa mais selecionada pelos estudantes foi “a”, com 16 marcações, seguida da alternativa “c”, com 5 e, por fim, a “b”, com uma marcação.

Apesar de nenhum dos povos do continente africano aparecerem, a maioria dos estudantes concordou que o continente tem uma grande extensão territorial e multiplicidade de culturas. Talvez isso esteja relacionado à própria alternativa que, de alguma forma, pode ter levado a essa resposta. Mesmo instigados a responderem com sinceridade, durante a aplicação do questionário foi notada a necessidade que alguns estudantes tinham de “acertar” as respostas, mesmo eles sendo alertados que

não se tratava de assinalar a resposta correta ou errada, mas que se buscava conhecer o entendimento que eles tinham sobre tal temática.

O fato de a alternativa “a” ser a mais selecionada não demonstra que a representação sobre África se desligue das questões anteriores. A generalização do continente é uma das problemáticas mais presentes no decorrer da análise do questionário. Com isso, podemos estabelecer um diálogo com a pesquisa de Janz (2016)¹⁸, que problematiza a seguinte questão respondida pelos participantes de sua pesquisa: “Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje” (Janz, 2016, p. 170). A autora aponta que,

[...] de um modo geral, a maior parte dos alunos percebeu que a afirmação estava equivocada. No universo total, 55% dos alunos discordaram em alguma medida da afirmação, 21.9% concordaram ou concordaram totalmente e 23.1% não souberam opinar. (Janz, 2016, p. 179).

Os dados da pesquisa de Janz (2016) apontam que os estudantes da escola pública — lembrando que a pesquisa contou com escola pública e privada — demonstram um ritmo mais lento em suas percepções sobre a questão. É importante destacar os pontos de avanço, mesmo que ainda não sejam suficientes para a construção de representações desvinculados do viés europeu.

As respostas do questionário se assemelham em partes com o que Janz (2016) observou, mesmo que com objetivos distintos de pesquisa — em nosso caso, os estudantes de escola pública ainda têm representações equivocadas sobre África.

As representações podem estar vinculadas à cultura histórica dos participantes, sendo esse conceito definido por Rüsen como

[...] o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana.” (Rüsen, 2010, p. 121).

As interpretações de mundo dos estudantes corroboram que África tem uma diversidade cultural, mas eles não sabem que culturas são essas. Isso pode ser o resultado, como já mencionado, de anos de escolarização sob a ótica de uma história construída e ensinada que nega e marginaliza povos que habitam territórios de África, América Latina e Ásia.

¹⁸ Discutido no capítulo 1.

A princípio, com base nas respostas às questões 1, 2, 3 e 4, é notável que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa ainda mantém várias narrativas problemáticas a respeito de África. O caráter exótico e o desconhecimento sobre seus povos ainda se mostram contundente. A escola não aparece como o primeiro meio de referência sobre África, mesmo constando no currículo com possibilidades de abordagens, principalmente com a legislação vigente que trata da obrigatoriedade dessa abordagem.

É preocupante pensar que pouco se conhece sobre o continente, mas é relevante apontar quais os possíveis motivos que podem ter levado a essas considerações. As estruturas do pensamento colonizador se impõem em várias esferas: na escola, nos meios de comunicação, nas cidades etc. Frente a esse cenário, cabe destacar o papel de docentes comprometidos com o cumprimento da legislação e a descontinuidade dessas questões que chamam atenção em sala de aula. Professores e professoras da educação básica e da formação de professores devem se tornar vigias, visto que os dados não são favoráveis.

2.1.1 Representações sobre a relação Brasil/África

“Sim; pois muitas vezes as suas danças são usadas como uma forma de expressar os seus sentimentos e os quilombos foram criados como uma forma de os escravizados se refugiarem”.

Na música “Meu ritmo”, do rapper brasileiro Rincon Sapiência, logo em suas primeiras frases, o cantor destaca: “Essa aqui é mais uma pra gente entender como o nosso lugar e o continente africano não é tão longe, certo?”. Em seguida: “A dança é como ginástica, ela tem a cintura elástica, ancestralidade em prática, eu confesso que é nossa tática, afinal de contas multiplica, essa multidão, matemática, sente o batidão, tenho gratidão, benção nossa mãe dona África”. A música faz parte do álbum *Mundo Manicongo: dramas, danças e afroreps*, lançado em 2019 e que traz uma série de influências de África na formação do que hoje conhecemos como cultura afro-brasileira. Tal expressão dialoga com o que Domingues (2007) chamou de quarta fase do movimento negro.

Alguns elementos sinalizam que no início do terceiro milênio está se abrindo uma nova fase do movimento negro, com a entrada em cena do movimento *hip-hop*, por vários motivos. Trata-se de um movimento cultural inovador, o

qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais. Além disso, o *hip-hop* expressa a rebeldia da juventude afro-descendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: *Negro Sim!*, *Negro 100%*, bem como difundem o estilo sonoro *rap*, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo *negro* pelo *preto*. (Domingues, 2007, p. 119-120).

É praticamente impossível pensar no que consideramos como cultura brasileira e não esbarrarmos na cultura africana. Vocabulário, alimentação, arte e religiosidade são grandes exemplos de manifestação de África no Brasil. Na música destacada, o rapper apresenta as proximidades do continente com a brasilidade; na verdade, a brasilidade se constitui de africanidade. A música é apenas um exemplo para pensar o que podemos chamar de cultura afrodiaspórica, um sistema de códigos que foi difundido por pessoas durante a diáspora para as Américas.

Durante o processo de escravização de africanos nas Américas — em destaque, no Brasil —, as formas de manifestações contra o sistema escravocrata foram muitas. Diante da proibição da manifestação de suas culturas, foram várias estratégias para que suas culturas se mantivessem vivas.

Para pensar essas problemáticas, a questão 5 buscou mapear a representação da cultura africana no período colonial e imperial da história do Brasil, a fim de identificar se os estudantes percebem essa relação entre o nosso país e o continente africano, e não somente o caráter violento da escravidão.

Questão 5

— Quilombos, revoltas, levantes, músicas, e danças praticadas por pessoas que foram escravizadas no Brasil, podem ser consideradas formas de resistência e luta contra a escravidão? Justifique.

Foram obtidas 18 respostas, as quais se alternam nas representações, com enfoque à violência do período. Compreendemos que os quilombos se caracterizaram como formas de resistência e reafirmação cultural dos escravizados. As revoltas, os levantes, as músicas e as danças também se formaram, em muitos casos, em oposição ao sistema em uma tentativa de estabelecer estratégias e caminhos para a

fuga do sistema desumano de trabalho. Com isso, destacam-se, a seguir, as respostas dos estudantes para essa questão.

“Sim, demonstram estar se recuperando e recuperando suas forças, pois eram muito apanhados e obrigados a fazerem as coisas” (R1), “Talvez o sofrimento que a pessoa pode ter passado, pode ser lembrado por danças ou músicas, isso, pode ser usado como inspiração ou influencia para lutar contra a escravidão” (R2), “uma das formas de resistência dos escravos eram revoltas nos engenhos e comércios importantes como outros quilombos” (R4), “Sim; pois muitas vezes as suas danças são usadas como uma forma de expressar os seus sentimentos e os quilombos foram criados como uma forma de os escravizados se refugiarem” (R5), “Sim, porque eram formas de rezar formas de caçar” (R6), “uma das formas de resistência dos escravos revoltas nos engenhos e comércios” (R7), “Eu acho que sim, pois essas eram formas de rezar ou pedir ajuda” (R8), “Uma das formas de resistências dos escravos eram as revoltas nos engenhos e comércios importantes e também com pessoas livres” (R9), “Acho que sim, talvez era assim que eles tinham uma certa motivação para lutarem contra a escravidão tanto que eles conseguiram” (R10), “Sim, os quilombos serviam como forma de proteção” (R11), “Pode sim, essa era a forma de resistência que as pessoas encontraram, uma forma de não apagar sua cultura” (R12), “Sim, eles usavam a dança para aprender a lutar e se defender” (R13), “Sim pois mereciam seu direito de liberdade” (R15), “Sim; pois ninguém quer ser escravizado” (R16), “Pode. Por que a escravidão foi por muito tempo dos escravizados costumavam dançar e se para esquecer os problemas” (R17), “Sim, porque na época e existe ainda. Se não existisse existido essa lei dos escravos serem libertos da escravidão aí todos nós seríamos escravos. E essas pessoas foram muito fortes e resistentes” (R18), “eu acho que sim porque eles com esses recursos a musica e dança etc... são uma forma de resistir e ficarem com a sua cultura” (R19), “Uma das formas de resistência dos escravos revoltas dos engenhos e comércios” (R22).

A temática da escravidão destacada pelos estudantes pode estar vinculada a representações que não dialogam com história da África. O conceito de escravidão no continente africano não é o mesmo da América e, com isso, podem ocorrer confusões ao falar sobre o assunto, apresentando assim uma percepção genérica sobre o tema. As respostas anteriores indicam isso. É necessário fazer uma articulação com história da África, com pesquisas e autores comprometidos em ressaltar que existem lacunas sobre isso.

É consenso na historiografia que a abolição da escravidão no Brasil foi o resultado das lutas empreendidas pelos movimentos abolicionistas. Durante o império, tais movimentos eclodiram significativamente na realidade política do país, reivindicando sua inserção na sociedade com dignidade.

Nas respostas, os estudantes apresentaram características que podem ser consideradas desses períodos. Não se teve a intenção de problematizar os períodos em si, mas identificar as manifestações das culturas de África presentes nesses períodos. O processo violento da escravidão se mostra significativo nas respostas; as sensibilidades dos estudantes quanto a isso é parte de suas percepções sobre a temática. Consideram, mesmo que com algumas lacunas, que as danças, os levantes e os quilombos se caracterizaram como formas de resistência e manutenção da cultura africana.

2.1.2 “Eu não sou de nenhuma religião de origem africana, mas respeito quem é”

As manifestações religiosas afro-brasileiras fazem parte da cultura, da realidade e da resistência negra no Brasil. Segundo Prandi (2005), o candomblé é o nome dado à religião dos orixás formada na Bahia no século XIX a partir de tradições de povos iorubas, ou nagôs, com suas influências trazidos por grupos fons¹⁹, aqui denominados jejes²⁰.

A concepção de tempo para os praticantes não é a mesma que conhecemos, o tempo do capitalismo, do relógio. Segundo Prandi (2005), a concepção de tempo é diferente da concepção ocidental, e essa é uma dimensão chave da cultura e da herança africana. Quando se vai a um terreiro de candomblé, por exemplo, é aconselhável não ter marcado nenhum outro compromisso para depois, pois não se sabe quando vai acabar o ritual. É comum, durante a cerimônia, que as pessoas retirem o relógio e desliguem seus celulares. No terreiro de candomblé, todos da família participam da cerimônia ou dos preparativos para tal. A homenagem aos orixás é realizada durante o “xirê” ou “brincadeira dos orixás”, caracterizado por um círculo formado em sentido anti-horário onde são realizados os rituais.

O dia em que se realiza o *xirê* para os orixás é conhecido como festa, o mesmo que *toque*, uma referência às batidas dos tambores sagrados *rum*,

¹⁹ Etnia africana falante da língua fon, localizada na África Ocidental, tendo sua expressividade no reino de Daomé.

²⁰ Termo que surgiu na Bahia para se referir a africanos escravizados provenientes do reino de Daomé.

rumpi e lé. Há um calendário de festas anuais, muitas vezes baseado no sincretismo entre catolicismo e cultos afro-brasileiros, que pode variar conforme a região do país ou o terreiro, pois cada liderança goza da autonomia para realizar suas próprias festividades e constituir seus grupos de adeptos. (Santos, 2012, p. 13).

No candomblé, não existe a figura do Diabo, pois essa é uma construção do cristianismo. Portanto, atribuir tais características às religiões de matriz africana é demonstrar desconhecimento da religião e, logicamente, reforçar um estereótipo negativo sobre a prática religiosa. Outro fator importante que vale ressaltar neste momento são as oferendas no momento do ritual. É comum que a figura de animais de cor preta seja atribuída à prática, mas os animais utilizados no candomblé não são animais domésticos. Se, por exemplo, a figura de um gato ou cachorro for atribuída a tais práticas, pode ser desconsiderada, pois esse é apenas mais um estereótipo negativo atribuído à religião.

A concepção ioruba de reencarnação sofreu na América a influência da ideia cárnica de reencarnação do espiritismo kardecista, religião de origem europeia que prega a reencarnação como mecanismo de um sistema ético de premiação e punição dos atos praticados em vida e que permite ao espírito morto aperfeiçoar-se através de muitas vidas. O Kardecismo tem uma concepção de tempo repetitivo e espiral, que expressa mudança, evolução espiritual, aperfeiçoamento voltado para o futuro neste e no outro mundo, tudo muito diferente da visão africana. (Prandi, 2005, p.39).

Já umbanda vem de *mbanda*, palavra africana cujo significado pode ser “tabu”, “coisa sagrada”, “suplica” ou “invocar os espíritos”. A umbanda é caracterizada por uma seleção de valores doutrinários e rituais oriundos do candomblé.

Essa exposição sobre esse tema se dá pelo fato de as questões 6 e 7 do questionário dialogarem com os saberes dos estudantes a respeito das religiões de matriz africana. Com 17 respostas, a questão 6 teve as seguintes percepções:

Questão 6

— Qual a sua opinião sobre as religiões de matriz africana?

“Não sei, não se lembro de como era as religiões” (R1), *“Uma variedade de religiões a maioria das religiões rem origem africana, cristianismo é um exemplo, a maioria dos brasileiros acredita no cristianismo, a religião se espalha por toso os países. Umbanda também é exemplo”* (R2), *“Apenas algumas décadas a policia invadiu terrenos destruiu altares e prendiam as pessoas que seguiam da matriz africana”* (R4), *“tem várias religiões algumas se ligam a deus e outras a deuses”* (R6), *“Apenas algumas*

décadas, a polícia invadiu os terrenos destruíram altares e prendiam as pessoas que seguiam as religiões de matriz africana” (R7), “Eu concordo, pois, Deus é o mesmo. Mas tem alguns povos que acreditam em outros deuses” (R8), “Apenas algumas décadas, a polícia invadiu os terrenos destruíram altares e prendiam as pessoas que seguiam as religiões de matriz africana” (R9), “Não sei sobre” (R10), “Eu acho que não devemos julgar e dar opiniões sem antes conhecer e estudar sobre o assuntos pois casa religião tem seu pontos positivos e negativos e si devemos respeitar todos com igualmente” (R11), “Eu acho que todos devem ser respeitadas, pois cada pessoatem seu direito de acreditar no que quiser” (R12), “Eu não sou de nenhuma religião de origem africana, mas eu respeito quem é” (R13), “acho que todos tem uma forma de acreditar em algum “deus” e isso deve ser respeitado” (R15), “Só tenho respeito, não tenho crítica pois eles respeitam as nossas religiões e devemos os respeitar igualmente” (R16), “Não sei dizer, mas concordo com as religiões de matriz africana” (R17), “Sei lá, cada um tem sua religião e eu não sou racista a nenhuma religião que as pessoas seguem” (R18), “nessa parte eu não posso opinar muito mas muitas das religiões que existem hoje no Brasil grande parte delas são de parte africana e muitas religiões que são essas danças são de origem africana” (R19), “Não sei” (R21), “Não sei” (R22).

A questão 7 teve 21 respostas:

Questão 7

— Você conhece alguma religião de matriz africana? Qual?

“Não lembro” (R1), “Cristianismo, Umbanda” (R2), “Candomblé” (R3), “Não” (R4), “Não” (R5), “Não conheço nenhuma” (R6), “Não” (R7), “Não conheço” (R8), “Sim religiões indígenas, culturas e espirituais” (R9), “Devo conhecer mais não me lembro” (R10), “Sim, candomblé” (R11), “Conheço duas, umbanda e candomblé” (R12), “Sim, umbanda e candomblé” (R13), “Não” (R14), “umbanda candomblé” (R15), “Não conheço nenhuma religião” (R17), “Não lembro muito bem” (R18), “Não” (R19), “Não” (R20), “Não conheço” (R21), “Não sei” (R22).

Questionados sobre as religiões de matriz africana, os estudantes apontaram que as religiões que mais conhecem é a umbanda e o candomblé e que o respeito para com tais religiões deve ser cotidiano.

Na questão 6, algumas respostas são iguais, como a destacada a seguir que aparece algumas vezes “repetida”.

“Apenas algumas décadas a polícia invadiu terrenos destruiu altares e prendiam as pessoas que seguiam da matriz africana” (R4).

Mesmo que a aplicação do questionário tenha sido monitorada para que cada estudante respondesse de acordo com a sua opinião e sem consultar algum tipo de material, é importante destacar que o ato de buscar uma resposta correta em outras vias faz parte da rotina em sala de aula. O “colar” na prova, mesmo sendo uma ação considerada moralmente errada em sala de aula, é presente e demonstra a vitalidade dos sujeitos que ali estão.

A R11 afirmou: *“Eu acho que não devemos julgar e dar opiniões sem antes conhecer e estudar sobre o assuntos pois cada religião tem seu pontos positivos e negativos e si devemos respeitar todos com igualmente”*. A resposta demonstra uma concepção de que, mesmo ainda sendo quase desconhecida pelos estudantes, a questão religiosa deve ser respeitada. No Brasil não precisamos nos esforçar muito para identificar casos de intolerância religiosa, destruição de lugares sagrados, agressão a pessoas praticantes de determinadas religiões, imposições religiosas na política e assim se estende a lista.

A partir das respostas obtidas nas questões 6 e 7, é possível observarmos que se apresentam lacunas no que diz respeito ao conhecimento sobre religiões de matriz africana. É importante destacar que, além das aulas de História que abordam essa temática, os estudantes também têm, em sua grade curricular, aulas de Ensino Religioso, que tem o objetivo de construir conhecimentos sobre as diferentes religiões e religiosidades no mundo, no tempo e no espaço.

Tambor de Mina, batuque, Quimbanda ou outras manifestações religiosas afro-brasileiras não estão presentes nas respostas dos estudantes, ficando em evidência apenas o candomblé e a umbanda. O desconhecimento de religiosidades de matriz afro pode construir representações problemáticas nos estudantes. É importante destacar que, em um país em que predomina a religião cristã-católica, não é tarefa fácil seguir outras vias de compreensão de mundo que não seja essa. Mesmo os

estudantes reconhecendo que existe a intolerância e que tais religiões devem ser respeitadas, o entendimento sobre a temática ainda está preso a generalizações: não há representações que se desvinculem concretamente desses ideais que globalizam estereótipos.

2.2 ESCRAVIDÃO REPRESENTADA: ÁFRICA E BRASIL

“O português nem pisava na África e eram os próprios negros que entregavam os escravos”²¹

As visões sobre o processo de invasão à África e, posteriormente, a desestruturação de sociedades africanas por meio da escravização ainda se apresentam problemáticas. A fala que abre esta seção, do ex-presidente Jair Bolsonaro, mostra como os poderes relativizam um processo tão violento e complexo. As falas do ex-presidente, que foram duramente criticadas pelo meio acadêmico de História e de tantas outras áreas, se apresentam como uma manifestação do colonialismo e da necessidade de manter tais narrativas vivas.

Como já mencionado, manter essas narrativas presentes no imaginário popular é lucrativo. Quando o problema não é evidenciado, medidas afirmativas não são criadas, investimentos estatais não são destinados e a manutenção do violento eurocentrismo permanece nas entranhas das sociedades. Considerando esse ponto, a questão 8 busca problematizar as percepções que os estudantes têm sobre escravidão e sobre as diferenças entre a escravidão praticada em África e, posteriormente, a escravização nas Américas.

Questão 8

— Leia a frase e assinale a alternativa que expressa ou se aproxima da sua opinião.

“No continente africano havia escravidão antes mesmo da chegada dos europeus, isso fez com que o processo de escravização que ocorreu após o contato entre esses povos se tornasse mais fácil, pois, como essas pessoas já conheciam esse sistema, a adaptação foi mais rápida”.

²¹ Fala do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro em sua entrevista ao programa *Roda Viva*, da TV Cultura, em 2018.

- a) A frase expressa uma visão correta sobre o processo de escravização de povos africanos.
- b) A frase apresenta uma visão problemática sobre o processo de escravização, pois, mesmo a escravidão estando presente no continente, apresentava uma organização e sentido diferente para os povos que a praticavam.
- c) Não sei, ou não me recordo sobre este assunto.
- d) Não sei.

Essa questão foi marcada por todos os estudantes, sendo a alternativa “b” a mais selecionada, com 9 repostas, seguida da alternativa “c”, com 8, alternativa “a”, com 4, e “d”, com 1. É interessante perceber que mesmo com a alternativa “b” ter mais marcações e expressar um sentido “correto” para o tema, a alternativa “c” aparece como segunda mais selecionada, não tendo um número de marcações significativamente diferente da alternativa “b”.

As representações disseminadas sobre o assunto através dos meios de comunicação, por exemplo, podem expressar e criar representações problemáticas para os estudantes e para as pessoas em geral. Como já mencionado, os meios de comunicação é o lugar onde os estudantes mais ouviram falar em África. É possível que falas como a do ex-presidente se mostrem como mecanismos de manutenção de um discurso violento e relativizante do processo de escravidão, bem como dos problemas que encontramos nas sociedades colonizadas.

Mesmo os estudantes compreendendo que a frase “problema” posta no enunciado da questão apresente uma visão problemática do processo, é preocupante o fato de eles não saberem a temática ou não se recordarem dela. Nos materiais didáticos, por exemplo, são raros os livros que contêm discussão sobre as diferenças entre a escravidão em África e as demais; com isso, fica a critério do docente problematizar ou não o tema.

Como já trabalhado no capítulo anterior, na escravidão em África, os escravizados não eram resumidos a uma simples força de trabalho com dignidade humana retirada; muito pelo contrário: o ser humano e sua subjetividade eram levados em conta. A concepção de escravidão no continente não é relacionada à concepção de “propriedade” ou “coisa” como difundido na escravização dos africanos pelos europeus.

Cabe ressaltar a necessidade da desconstrução das representações sobre escravidão. Mesmo com pontos positivos em relação ao tema, como se apresenta na alternativa mais selecionada, é necessário que a dualidade que envolve o assunto seja trabalhada em sala de aula. A escravidão praticada em África e a escravização de africanos são assuntos distintos e merecem atenção e respeito. As percepções que ainda se mantêm devem ser questionadas para que preconceitos e visões estereotipadas não se façam mais presentes nas sociedades colonizadas.

Questão 9

— O que você sabe sobre o Movimento Negro no Brasil? Justifique.

“Não sei” (R1), “Os negros, sofrem muito preconceito no Brasil, a maioria trata os negros diferente dos outros, apesar de tudo tem gente que não é preconceituosa, mas negros no Brasil é normal, apesar de muitos refugiados da África para o Brasil, o Brasil por si tem negros então eles são mesmo de nós” (R2), “Não sei” (R3), “O movimento negro corresponde a um movimento social e político” (R4), “Foi uma revolta de todos os escravizados contra os seus senhores, pois existia muita raiva por conta de muitos escravizados terem sido açoitados pelos jagunços ou pelos seus senhores”(R5), “Sei que alguns vem de países/cidades diferentes” (R6), “Movimento negro é um conjunto de movimentos sociais, políticos e cultural” (R7), “Eu não sei” (R8), “Corresponde a um conjunto de movimentos sociais políticos e culturais realizados pelos negros” (R9), “Que eles lutam contra o racismo e coisas do tipo a muito tempo e muitas pessoas não tem ajuda” (R10), “é um movimento que tem lutado todos os dias, mas ainda são muito discriminados até hoje” (R12), “Alguma coisa, só que eu não lembro” (R13), “Eu me lembro de um líder que se chamava Zumbi e da capoeira que era uma forma de luta so que apesentavam como uma forma de dança” (R15), “O movimento negro ainda bem que acabou um pouco a escravidão mais se em alguns países estão escravizando os negros” (R7), “Não lembro” (R18), “Não sei sobre o assunto” (R19), “Não sei” (R21), “Não sei” (R22).

É preciso compreender e reconhecer o movimento negro como um educador em toda sua historicidade. Além das lutas empreendidas, a educação é uma das suas grandes estruturas. A questão 9 teve como um de seus objetivos identificá-lo como um movimento educativo, pois “o Movimento Negro é um educador” (Gomes, 2017, p. 13).

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (Gomes, 2017, p.16).

O Movimento Negro no Brasil pode ser caracterizado como um dos principais agentes de mudanças políticas e sociais sobre a relação Brasil/África. Segundo Gomes (2017), se não fosse a atuação de tal movimento, muito do que se conhece sobre questões raciais e africanas talvez não tivesse ocorrido: o racismo como crime inafiançável na Constituição Federal, a obrigatoriedade de trabalhar a temática nas escolas, a lei de cotas e outras políticas devem ser reconhecidas como resultados da ação dos movimentos negros.

As respostas a esta questão são interessantes pelo fato de que o movimento negro é reconhecido pelos estudantes como um agente de transformações na sociedade brasileira. O racismo também é destacado nas respostas, como em R2: *“Os negros, sofrem muito preconceito no Brasil, a maioria trata os negros diferente dos outros, apesar de tudo tem gente que não é preconceituosa, mas negros no Brasil é normal, apesar de muitos refugiados da África para o Brasil, o Brasil por si tem negros então eles são mesmo de nós”*. Em R12, é falado sobre o movimento em si: *“é um movimento que tem lutado todos os dias, mas ainda são muito discriminados até hoje”*. Mas afinal como podemos definir Movimento Negro? Gomes (2017) aponta:

Entende-se por Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (Gomes, 2017, p. 24).

Domingues (2007) define o movimento como

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça” e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (Domingues, 2007, p. 101-102).

Podemos observar que mesmo o caráter violento estando presente — e não é um problema ele estar —, a representação que se tem do movimento negro dialoga com sua força e suas conquistas. Nomes como Zumbi dos Palmares aparecer demonstra uma luz no fim do túnel. Ainda, definições como “*uma revolta de todos os escravizados contra os seus senhores*”, “*é um movimento que tem lutado todos os dias, mas ainda são muito discriminados até hoje*” mostram que as mais diversas formas de organização e articulação da população negra, como apresenta Gomes (2017), têm resultados na sociedade — nesse caso, no espaço escolar.

“Que eles lutam contra o racismo e coisas do tipo a muito tempo e muitas pessoas não tem ajuda” (R10)

Como discutido no capítulo anterior, as lutas do movimento negro são de longa data. Temos, por exemplo, a Frente Negra Brasileira, associação política, informativa, recreativa e beneficente criada em São Paulo em 1931; o Teatro Experimental do Negro (1944-1968), que nasceu em protesto à discriminação racial, formando atores e dramaturgos negros; a imprensa negra, como *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916-1923), *A voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), entre outros. (Gomes, 2017).

A imprensa negra rompe com o imaginário racista o final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os Jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. (Gomes, 2017, p.29).

Tais problemáticas devem ser abordadas em sala de aula de forma que construa suportes teóricos para os estudantes estabelecerem conexões com a

realidade atual. O protagonismo do movimento negro pode ser entendido com uma importante baliza de conquistas.

Questão 10

— Suponhamos que você tem a tarefa de descrever o Brasil para uma pessoa que nunca esteve aqui, que não conhece nada sobre o nosso país, nunca viu uma matéria na TV, na internet, em algum livro ou outro meio de comunicação. Como você descreveria o nosso país para essa pessoa?

“é um país de muita luta que sofre por ter guerras e outros, tem muitas desigualdade uns recebem mais coisas boas que os outros isso é muito triste” (R1), “ Um país cheio de cultura em diferentes regiões do Brasil, como em Minas Gerais, os mineiros amam queijo, tem lugares bonitos e turísticos como Beto Carrero, RJ, o Cristo Redentor, vários lugares” (R2), “Um país legal, só não vai no Rio de Janeiro que você pode morrer” (R3), “O Brasil é um país grande que tem 26 estados” (R4), “É um país muito bom de se viver, tem muitas culturas, muitas religiões, e muitos pontos turísticos” (R5), “O Brasil é um país muito, tem pessoas racistas, as coisas para você sobreviver são caras” (R6), “O Brasil é um país grande que tem 26 estados e é muito bom de morar no Brasil” (R7), “Bom, aqui a gente fala português, alguns são racistas e as coisas daqui são bem caras,. Tem moradores de rua e muitos usuários de drogas” (R8), “O Brasil é grande, tem 26 estados” (R9), “É um país que pode ter e tem muitas coisas ruim mais também tem muitas coisas boas, que temos muitas paisagens lindas, etc” (R10), “O nosso país é formado por 26 estados e o distrito federal os estados mais famosos são São Paulo Rio de Janeiro temos várias comidas típicas pão de queijo de MG o Carnaval de RJ muito popular e temos vários centros turísticos: pão de açúcar, Fernando de Noronha, ilha do mel e claro esses são algumas coisas que fazem nosso país grande de cultura” (R11), “O Brasil é um país muito grande e bonito, tem cerca de 200 milhões de habitantes e é dividido em 26 estados e um distrito federal. É um país com muitas culturas por conta dos muitos povos que nele residem. Mas nesse país existe muita pobreza, muita fome, com uma péssima educação e com muitas falhas na saúde e na economia. Porém os brasileiros são um povo muito acolhedor e animado, o que torna o Brasil um pouco melhor” (R12), “Eu descreveria o Brasil como uma país com muita desigualdade social e um presidente fascista chamado Bolsonaro” (R13), “O Brasil é um país subdesenvolvido, ele tem vários pontos turísticos” (R14), “Eu diria que aqui é bem

legal e tem bastante cultura espalhada não muito especial” (R15), “O Brasil é cheio de cultura, e riqueza a maioria das pessoas acham que o Brasil é sujo e sem respeito e muita violência. O Brasil tem pessoas ruins como todos os lugares do mundo, mais o Brasil tem muitas pessoas boas” (R16), “Não saberia descrever para a pessoa” (R17), “O Brasil é um país bom de viver, tem conflitos tem várias outras coisas, mais ele tem várias cidades legais e na verdade moro no Brasil mas não conheço nem metade dele” (R18), “Um país capitalista com muitos defeitos mas uma grande nação que um dia se tornará muito maior e mais organizada” (R19).

A questão 10 teve como objetivo fazer um levantamento de dados referentes à presença da cultura africana no Brasil, mapeando as representações dos estudantes. Foram obtidas 19 respostas para esta questão e, em grande parte, a diversidade brasileira foi ressaltada. Mas não se prendeu a isso: vários assuntos foram destacados, inclusive o racismo enfrentado pela população negra nos dias atuais.

Discorrer sobre o lugar onde moramos parece ser simples e, possivelmente, para algumas pessoas, seja. Mas quando refletimos sobre o que estamos representando ou que estão representando, a tarefa se torna mais complexa, pois são várias influências presentes nas narrativas, sejam elas políticas, sociais ou econômicas. Já foi mencionado que os estudantes possuem representações que estão para além da escola, as quais são construídas pelos meios de comunicação ou outros ambientes não escolares.

O fato de o Rio de Janeiro ser representado na R3 como *“Um país legal, só não vai no Rio de Janeiro que você pode morrer”* pode estar ligado aos acontecimentos que ocorreram no estado nos últimos anos, como a intervenção federal em 2018, que gerou grande cobertura e divulgação na mídia. A consciência histórica²² presente nos usos públicos da história, como na internet, pode construir imagens de lugares e pintá-los de acordo com seus interesses, visto que, em muitos casos, as representações são constituídas através de competições (Chartier, 2002). São lutas para tentar impor sua concepção de mundo, e quem conseguir atinge seu objetivo.

²² Discussão realizada no capítulo 1. Um dos campos de investigação da Didática da História é a manifestação da consciência histórica fora da escola, seja ela nos filmes, redes sociais, revistas ou outros meios de comunicação.

O racismo e o autoritarismo governamental também foram destacados nas repostas, como consta em R6, R8 e R13:

“O Brasil é um país muito, tem pessoas racistas, as coisas para você sobreviver são caras”; (R6) “Bom, aqui a gente fala português, alguns são racistas e as coisas daqui são bem caras, tem moradores de rua e muitos usuários de drogas”; (R8) “Eu descreveria o Brasil como uma país com muita desigualdade social e um presidente fascista chamado Bolsonaro” (R13).

Um ponto importante que Ribeiro (2019) discute é a necessidade de se informar sobre o racismo, dar nome às opressões, pois só é possível combater aquilo que de fato existe. Para combater esse sistema, é necessário, em um primeiro momento, reconhecê-lo como portador de opressão. Para a autora, o medo de escrever ou falar a palavra “branco” ou “negro” ou dizer que uma fala foi racista não pode ser alimentado. Nas respostas R6 e R8, os estudantes deixam claro que no Brasil há racismo, e esse ponto merece ser destacado. Em R13, aparece a palavra fascista, mostrando que, em algum momento de sua trajetória de vida e escolar, esse termo chegou até esse estudante e ele identificou características no governo do período ou teve influências das manifestações contrárias a ele.

De acordo com o Currículo da Rede Estadual Paranaense – Crep (2021) e com o planejamento²³ disponibilizado aos professores do 9º ano, os estudantes tiveram contato no início do trimestre com o item “nivelamento”, que busca retomar de forma rápida alguns conteúdos trabalhados em outro momento. No 8º Ano são abordados conteúdos referentes a diversidade da população brasileira, como as lutas e resistência negra no Brasil imperial e suas várias demandas pelo país. Enxergar a negritude e reconhece-la como parte de nosso país é fundamental. (Ribeiro, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aponta que reconhecer a cultura negra se constitui em múltiplas tarefas:

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

²³ O planejamento das aulas (*slides*) consta no site da SEED-PR na aba “Aula Paraná”.

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 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, frequentados 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. (Brasil, 2004, p.12).

Identificar os processos históricos da formação da sociedade brasileira é fundamental para que episódios contemporâneos de opressão e autoritarismo sejam melhor compreendidos. É necessário criar caminhos para que tais violências não se classifiquem como fundadoras de representações sobre a população negra no Brasil, as diversas manifestações da cultura africana devem também ser inseridas nessa disputa de sentidos, fazendo com que pessoas brancas reconheçam e valorizem a negritude, tornando-se cada vez mais aliadas na luta antirracista.

Em contrapartida as questões consideradas problemáticas do país a R12, R16 e R19 chamam atenção por ressaltarem algumas características consideradas positivas:

“O Brasil é um país muito grande e bonito, tem cerca de 200 milhões de habitantes e é dividido em 26 estados e um distrito federal. É um país com muitas culturas por conta dos muitos povos que nele residem. Mas nesse país existe muita pobreza,

muita fome, com uma péssima educação e com muitas falhas na saúde e na economia. Porém os brasileiros são um povo muito acolhedor e animado, o que torna o Brasil um pouco melhor”

“O Brasil é cheio de cultura, e riqueza a maioria das pessoas acham que o Brasil é sujo e sem respeito e muita violência. O Brasil tem pessoas ruins como todos os lugares do mundo, mais o Brasil tem muitas pessoas boas”.

“Um país capitalista com muitos defeitos, mas uma grande nação que um dia se tornará muito maior e mais organizada”.

Apesar de aparecer “pobreza, fome, péssima educação, defeitos”, as palavras “bonito, povo acolhedor e animado, pessoas boas” chamam a atenção pelo fato de apontarem questões que podem ser consideradas positivas sobre o Brasil. Embora o pessimismo possa estar em vantagem, é necessário ressaltar o seu antônimo, para que a força da luta seja nutrida.

2.3 “VOCÊ CONHECE OU JÁ OUVIU FALAR SOBRE A LEI 10.639/2003?”

As questões 11 e 12 tiveram como objetivo mapear se os estudantes participantes da pesquisa já ouviram falar sobre a legislação que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira. Na questão 11, todos responderam, sendo a alternativa “b” a mais selecionada, com 19 marcações, e a alternativa “a” a menos, com 3.

Questão 11

— Você conhece ou já ouviu falar sobre a lei 10.639/2003?

a) Sim

b) Não

Já a questão 12 traz o conteúdo da lei em suas alternativas. Ela também foi respondida por todos os estudantes, sendo a mais selecionada a alternativa “d”, com 12 respostas, a alternativa “c”, com 9 e, a alternativa “a” com 1 marcação.

Questão 12

— No Brasil foi sancionada em 2003, a lei 10.639 que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira em todas as escolas nacionais. Referente a lei mencionada, selecione a alternativa que expressa, ou, se aproxima da sua opinião.

a) A lei 10.639/2003 não tem importância, pois, reconhece e valoriza apenas as culturas africanas e afro-brasileiras, assim deixando de lado as outras culturas.

b) A lei não tem benefícios para a educação no Brasil, pois, vivemos em outro continente, o americano, e não no continente africano.

c) A lei ressalta a importância em estudar a história da África e suas diferentes culturas.

d) A lei ressalta a importância em estudar a história da África e a cultura afro-brasileira em suas mais diversas manifestações.

e) Não sei.

É importante lembrar que,

[...] em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/2003, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. (Gomes, 2017 p.36).

Mesmo os estudantes não tendo conhecimento sobre a lei, como destacado na questão 11, grande parte concorda com a necessidade de seu cumprimento. É necessário que essa lei seja de conhecimento de toda a sociedade, não somente dos estudantes. Como já discutido anteriormente, não é fácil falar sobre o Brasil e não mencionar a cultura africana.

Uma sociedade comprometida com a valorização das mais diversas culturas presentes em sua realidade tende a garantir que desigualdades não sejam estruturadas e mantidas. O racismo que infelizmente impera no Brasil poderia ser

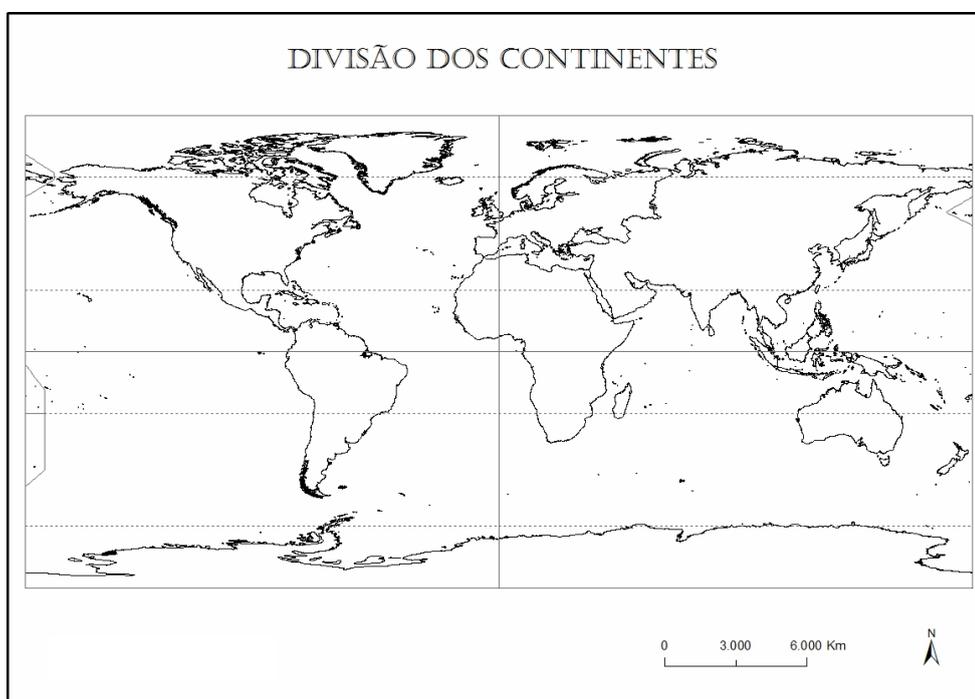
melhor combatido se o que os participantes da pesquisa mais selecionaram fosse realmente reconhecido.

2.3.1 Localizando África

Questão 13

— Observe o mapa abaixo, e pinte onde você acredita que seja o continente africano.

Imagem 1: mapa-múndi



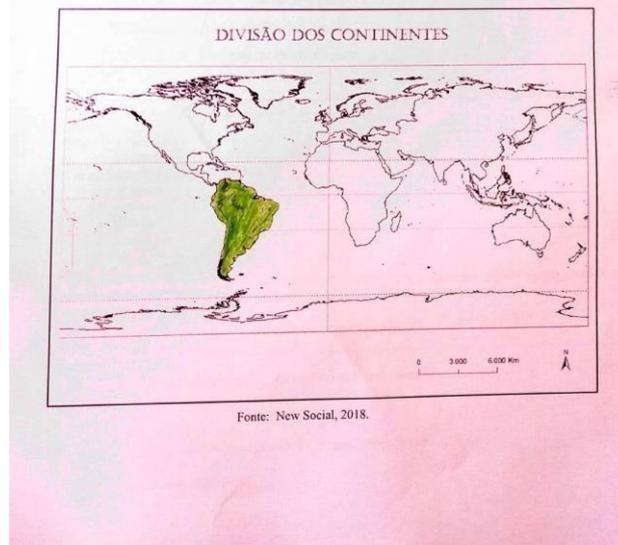
Fonte: New Social, 2018.

Na questão 13, foram obtidas 21 respostas. Sendo o continente africano localizado corretamente em 16 respostas, ao passo que 3 alunos fizeram marcações em outros espaços, como demonstrado nas imagens a seguir.

Imagem 2: resposta de R10 à questão 13

13. Observe o mapa abaixo, e pinte onde você acredita que seja o continente africano.

Figura 1



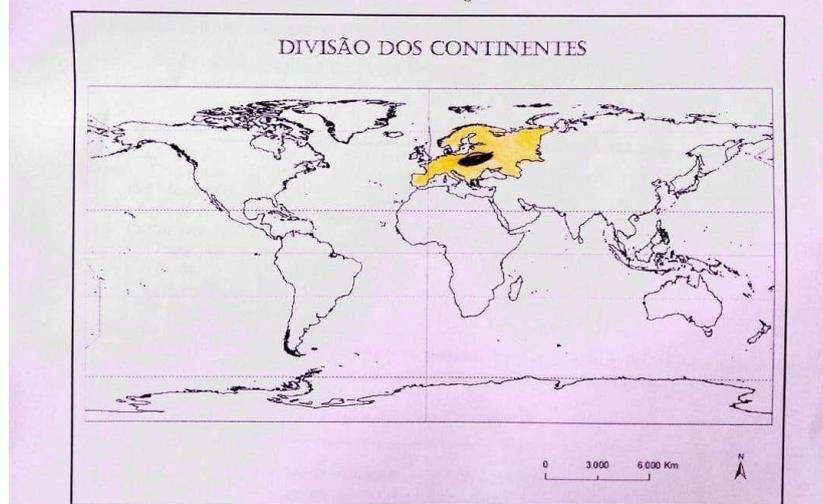
CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: dados da pesquisa

Imagem 3: resposta de R17 à questão 13

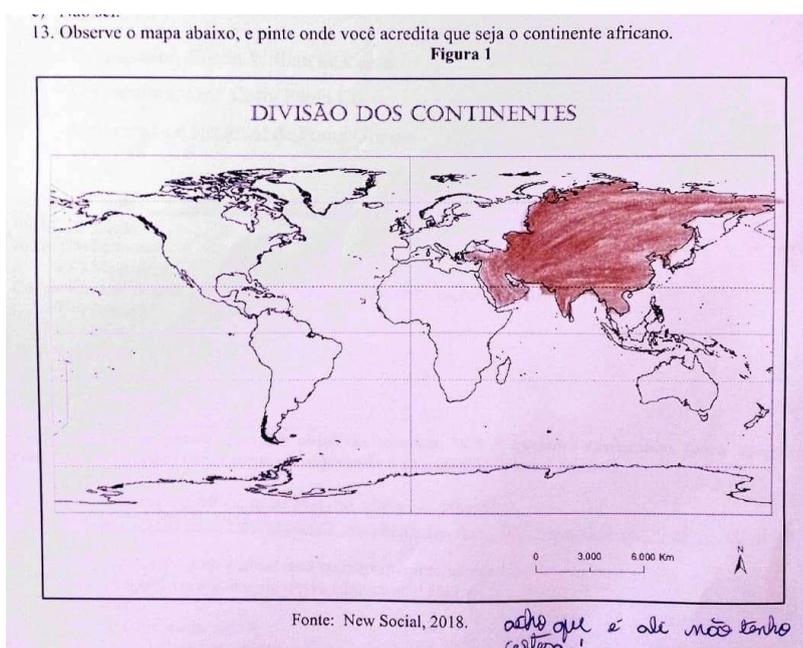
13. Observe o mapa abaixo, e pinte onde você acredita que seja o continente africano.

Figura 1



Fonte: dados da pesquisa

Imagem 4: resposta de R18 à questão 13



Fonte: dados da pesquisa

O questionário foi finalizado com respostas que podemos considerar positivas; mesmo com 3 marcações em outros lugares, como demonstrado nas imagens, foram 17 marcações corretas. Mesmo que, nas demais respostas, a localização geográfica não tenha considerado o Egito no continente, nesta questão a África foi localizada corretamente. Durante muito tempo, uma das preocupações do ensino de história africana foi voltado para as questões geográficas. Foram obtidas apenas três localizações incorretas na questão 13: a resposta 10, com América do Sul, a 17 com Europa, e a 18 com parte da Ásia.

A partir dessas respostas, foi possível perceber que não é um problema localizar o continente africano, o problema está em falar sobre ele. Realizar conexões sobre África e a cultura brasileira é uma questão, ter uma melhor compreensão sobre a diversidade do continente é outra.

Embora seja necessário ressaltar esses pontos positivos, é ainda mais necessário pôr em xeque as lacunas que são encontradas em relação a essa temática. O Ensino de História tem perseverado, mas ainda há um caminho a ser percorrido. Não se pode fazer generalizações a partir das fontes aqui analisadas, pois elas dizem

respeito a um determinado contexto, não são universais. No entanto, é preciso salientar que elas apontam para questões preocupantes que precisam ser revistas e desconstruídas em caráter de urgência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi iniciado com uma discussão que permeia seu principal objetivo: identificar as representações sobre história da África e cultura afro-brasileira a partir dos estudantes. Para isso, contamos com a colaboração de 22 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública vinculada ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, Paraná.

A trajetória da pesquisa contou com a escolha da escola, sendo uma escola pública e uma turma de 9º no com aproximadamente trinta e cinco estudantes. Foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado no primeiro semestre de 2022.

Nos últimos anos, o Ensino de História tem ampliado suas investigações e está cada vez mais comprometido com compreender os processos históricos e seus desdobramentos a partir dos estudantes. Nesse sentido, essa pesquisa dialogou com as temáticas emergentes na área, propondo-se a entender as representações de história africana e afro-brasileira a partir dos sujeitos/estudantes.

Os estudantes quando chegam até a escola já têm conhecimentos sobre inúmeros temas, têm opiniões, conceitos e pré-conceitos. Durante muito tempo, foram categorizados como não portadores de saberes, ou seja, considerava-se que eles chegariam à escola e aprenderiam “tudo”. Hoje, há movimentos na educação para que estas concepções se desvinculem do ensino e, neste caso, do Ensino de História. Os estudantes não são mais uma plateia que assistem a uma palestra.

No primeiro capítulo desta dissertação, buscou-se elucidar que consideramos os estudantes como portadores de saberes, ativos no processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas mais recentes apontam que são várias as opiniões, as percepções e as representações que eles têm ao chegarem a escola. Nesse sentido, buscamos estabelecer um diálogo com a Didática da História, que aponta a escola como apenas um dos muitos lugares em que se manifesta a consciência histórica. A realidade para fora dos muros da escola está carregada de representações, as quais nutrem, a todo instante, a formação pessoal, cidadã e política dos sujeitos.

O continente africano foi representado durante um longo tempo como um só lugar, com uma só gente, que veio para ser escravizada nas Américas. As visões que foram construídas e cristalizadas sobre África permanecem vivas. Produto de uma epistemologia ocidentalizante e europeia, o continente foi violentado, física e intelectualmente. Seus pensadores, suas diversas formas de viver, seus diferentes

povos, grupos étnicos, reinos, impérios, grupos nômades, cidades antigas e contemporâneas foram reduzidos a representações equivocadas.

Esta pesquisa, além de se constituir a partir dos pressupostas da Didática da História, dialoga com os estudos decoloniais. As preocupações dos teóricos da decolonialidade é a desconstrução de estereótipos e visões lacunares que foram construídas sob a ótica do eurocentrismo. América Latina, África e Ásia são grandes focos de tais investigações, visto que as sensibilidades de mundo, como destaca Mignolo (2017), foram extintas, e a que prevaleceu foi a europeia.

Autores comprometidos com a problematização dos mundos colonizados e a valorização dos diferentes saberes — não somente o europeu — fizeram parte das análises das questões e da discussão a respeito do Ensino de História da África no Brasil. A partir dessas influências, é notório que o Ensino de História da África vem adquirindo novos olhares. Pensar povos na diáspora e sua multiplicidade cultural, a diversidade de África e os problemas que encontramos na realidade brasileira, como o racismo, é primordial, sendo essas leituras inspirações e orientações no ensino das escolas e na vida em comunidade.

A lei que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira em todas as escolas no Brasil, lei n. 10.639/2003, foi abordada como uma baliza para esta pesquisa, visto que, no ano de 2023, a legislação completou duas décadas. As pesquisas que investigaram a lei e ainda investigam são várias, razão pela qual foi necessário realizar um balanço referente à temática. É necessário ressaltar que a lei tem uma importante historicidade, tendo sido vários os processos históricos até a sua instituição em 2003. O movimento negro se constitui como o principal agente de luta para a sua implementação.

Foi necessário o mapeamento das transformações posteriores à implementação da lei, como a reorganização curricular, os materiais didáticos, as políticas afirmativas, a formação de professores e a presença de conteúdos referentes ao tema na Base Nacional Comum Curricular e no currículo do estado do Paraná.

Em caráter conclusivo do primeiro capítulo, foi realizada a articulação entre o tema da pesquisa e o conceito de representação. Em nosso cotidiano escolar e fora da escola, estamos em constante contato com imagens de diferentes realidades, assuntos, formas de viver etc. O conceito de representação discutido por Roger Chartier se apresentou como um importante pressuposto teórico e metodológico para investigar as respostas dos estudantes, entendendo que as narrativas possuem sentidos e objetivos, e que as representações são disputas.

O segundo capítulo foi constituído das respostas e das análises das representações dos estudantes sobre a temática. Em um primeiro momento, constata-se que os estudantes desconhecem o continente africano de uma forma geral, pois ainda é possível encontrar ideias de selvageria e pobreza em suas respostas. A escola foi destacada como o segundo lugar onde eles já viram ou ouviram falar sobre África, sendo os meios de comunicação o mais selecionado. Os povos do continente não fizeram parte das repostas, visto que nenhum povo foi mencionado.

A religiosidade de África e as religiões de matriz africana presentes no Brasil se reduziram a umbanda e candomblé. Porém, a grande extensão territorial e a diversidade cultura foi destacada na questão 4. O caráter violento da escravidão se mostrou presente nas repostas da questão 5. O fato de a escravidão ser um dos assuntos mais lembrados pelos estudantes pode estar ligado ao fato de que ainda se tem uma cristalização de ideias sobre o próprio conceito de escravidão e desconhecimento das diversas culturas africanas.

O racismo, as questões sobre política nacional e a rica cultura brasileira foram abordados pelos estudantes na questão 10, na qual eles tinham a tarefa de descrever o Brasil para alguém que nunca esteve aqui. Com a intenção de mapear as representações dos estudantes, a questão trouxe respostas bastante interessantes e pontos bastante positivos. Na sequência, os estudantes apontaram que não conheciam a lei n. 10.639, mas que ela é importante. Finalizando o capítulo, apenas três respostas destoam das demais, em uma questão em que os estudantes deveriam pintar, em um mapa, onde fica o continente africano.

As fontes analisadas nos permitem levantar novos olhares para a temática, e a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio (NEM) que se encontram em implementação podem se tornar importantes reflexões. A presença da história africana e afro-brasileira na nova configuração curricular pode se constituir uma problemática relevante diante das necessidades identificadas nas respostas dos estudantes. Tais como: As mudanças em relação ao tema são positivas? Quais os rumos que foram tomados para ensinar e aprender sobre África? O comprometimento com uma epistemologia que traz novas percepções de mundo para além da europeia está presente? O currículo do estado do Paraná e as reformulações do Ensino Médio com a inserção do componente curricular história econômica do Paraná na terceira série dialoga com as demandas da lei n. 10.639/2003? E os estudantes e a comunidade escolar, que opiniões têm sobre essas implementações?

A legislação que determina a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira não se restringe à área da História, pois ela elencada outros componentes curriculares que precisam inserir o tema em seus conteúdos. Ocorre sinergia entre disciplinas para a descolonização do currículo e o combate ao racismo? No referencial curricular do NEM paranaense, como está posto esse debate nas demais áreas? O cenário educacional brasileiro nos últimos anos tende a nos alocar em um lugar de melancolia, desestimulando profissionais de educação, pesquisadores da área e estudantes.

Em contrapartida, são lançadas à sociedade fórmulas “mágicas” para romper com as desigualdades. É apresentada uma escola conectada com o mundo, uma escola que realiza intercâmbios continentais em projetos magníficos²⁴, gerando euforia nos meios de comunicação para divulgar tais feitos. Os olhares para a educação paranaense a partir de pesquisadores comprometidos em repensar essas novas aquisições não se distanciam do restante do país. O governo estadual vem desenvolvendo ações preocupantes, pois, a cada dia, o ensino de história nas escolas sofre um acometimento, seja pelo ataque à autonomia dos professores, seja pelo ataque ao acesso à educação no período noturno. São questões que merecem ser indagadas diante das respostas alarmantes sobre África e cultura afro-brasileira encontradas nas fontes desta pesquisa.

Embora as respostas dos estudantes apresentarem lacunas no que diz respeito à aprendizagem sobre história africana e afro-brasileira, é necessário destacar que os pontos positivos nos últimos anos de ensino de história da África merecem atenção. Foram anos de lutas, com políticas afirmativas sendo criadas e que precisam ser ampliadas. A luta antirracista é mais do que urgente para a construção de uma escola democrática e diversa. Estudantes, professores e a comunidade em geral precisam estar atentos e vigilantes para que, daqui a 20 anos, o cenário não seja semelhante a esse, para que daqui duas décadas os resultados dessa pesquisa sejam outros.

²⁴ Programa “Ganhando o mundo” criado pelo governo do estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. B. O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, Recife, v. 10, n. 19, p. 273-293, 2021.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, E. R; MEDEIROS, A. C. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, p. 1-12, 2007.
- BAROM, W. C. C. Pesquisas na área do Ensino da História e o software IBM Spss Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala. **História e Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 239-268, 2019.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.
- BERTIN, M. N. F. **A educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a história da vida**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2004.
- BUENO, A; CREMA, E; ESTACHESKI, D; NETO, J. (Org). **Aprendizagens históricas gêneros e etnicidades**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018.
- BUENO, A; CREMA, E; ESTACHESKI, D; NETO, J. **Aprendendo história: Etnicidades**. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019.
- BUENO, A; ESTACHESKI, D; SATLER, C. (Org). **Ensino de História e Etnicidades**. Rio de Janeiro/Nova Andradina: Sobre Ontens, 2020.
- CAIMI, F. E. História Escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. A.B., MAGALHÃES, M. S., GONTIJO, R. (Org.). **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- CAIMI, F. E. Prefácio In: JUNIOR, A. P; SILVA, F. D. O; CUNHA, A. V. C. S. (Org.). **A BNCC de história: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.
- CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2013.

- CERTEAU, M. A. **Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CERRI, L. F. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016.
- CERRI, L. F. Um lugar na história para a didática da história. **História e Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.
- CERRI, L. F. **Os Jovens e a História**: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.
- CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. Portugal: DIFEL, 2002.
- CHARTIER, R. O mundo como Representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- COSTA, J. B; TORRES, N. M; GROSGOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- COSTA, J, B. GROSGOQUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIOP, C. **The african origin of civilization**: myth or reality. Chicago: Lawrence Hill & Co, 1974
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2008.
- DUSSEL, E. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.
- DURHAM. E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, p. 231-254, 2000.
- GAMA, E. L. Lei 10.639/03 e as disputas de memória no ensino de história escolar. In: PRIORI, A; SILVA, A. L; BOLONHEZI, C. S. S. (Org.). **Ensino de História, diversidade e educação antirracista**. Curitiba: Brazil publishing, 2020.
- GASPAR, M. S. **Representações e apropriações de livros didáticos de história por estudantes do Ensino Médio de Guarapuava (2019-2021)**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONTIJO, R. Cultura Histórica. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JANZ, R. **Lei 10.639/2003**: o que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre história africana e afro-brasileira? 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

JUNIOR, A. P.; SILVA, F. D. O.; CUNHA, A. V. C. S. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: JUNIOR, A. P.; SILVA, F. D. O.; CUNHA, A. V. C. S. (Org.). **A BNCC de história**: entre prescrições e práticas. Recife: Universidade de Pernambuco, 2022.

KOPYTOFF, I.; MIERS, S. African 'Slavery' as an institution of Marginality. In: MIERS, S.; KOPYTOFF, I. (Org.). **Slavery in Africa**: historical and anthropological perspectives. Winsconsin: The University of Winsconsin Press, 1977.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOVEJOY, P. **Escravidão na África**: uma História de Suas Transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARINHO, V. A. A educação das relações étnico-raciais como reflexo da luta dos movimentos sociais negros. **Revista fórum identidades**, v. 7, p.41-52, 2010.

MISTURA, L.; CAIMI, F. E. O Ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Escritas do Tempo**, Marabá, v. 2, n. 5, p. 92-116, 2020.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, 2017.

MOURA, A. C.; SOARES, E. V.; BRAGA, M. L. S. A lei 10.639/03: da luta política à implementação. **Revista do PPGPS/ UENF**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 78-120, 2009.

MUNANGA, K. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 10, p. 38-54, 2010.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde, Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

OLIVA, A. R. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos Livros didáticos brasileiros. **Revista de história**, São Paulo, n. 161, p. 213-244, 2009.

PEREIRA, L. N. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. **Clacso**, Buenos Aires, 2008.

PEREIRA, N. D. **A trajetória histórica dos negros brasileiros: da escravidão a aplicação da lei 10.639 no espaço escolar**. 2015. 109 f. Monografia (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PRANDI, R. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRIORI, A; SILVA, A. L; BOLONHEZI, C. S. S. (Org). **Ensino de História, diversidade e educação antirracista**. Curitiba: Brazil publishing, 2020.

PRUDENTE, E. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Jornal da USP**. São Paulo, 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Alamedina, 2013.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, 2006.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SADDI, R. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OP SIS**, Catalão, v. 11, n. 2, p. 133-147, 2014.

SALGADO, D.; DAL PAIVA, J.; MARTINEZ, M. Bolsonaro na TV: 'Negar dívida com escravidão é apagar a História', diz historiadora. **O Globo**. 1 de agosto de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-na-tv-negar-divida-com-escravidao-apagar-historia-diz-historiadora-22938430>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, B. S. **Descolonizar: Abrindo a história do presente**. São Paulo: Boitempo, 2022.

SOBANSKI, A. Q. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África**. 2008. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TELES, L. E. C. Um olhar sobre a historiografia africano e afro-brasileira. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 239-252, 2012.

THORNTON, J. K. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico 1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário para estudantes participantes da pesquisa “Representações sobre a História da África e cultura afro-brasileira por estudantes do Ensino Fundamental de Guarapuava -PR”

A pesquisa visa analisar as opiniões e conseqüentemente as representações sobre História da África e cultura afro-brasileira por estudantes do Ensino Fundamental vinculados ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava-PR.

Ressaltamos que a pesquisa se trata das opiniões e respostas pessoais dos participantes.

As identidades dos participantes serão mantidas em anonimato.

Agradecemos pela participação!

Pesquisador: Edson Willian da Costa.

Orientadora: Dr.^a Maria Paula Costa.

Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Nome _____ da _____ Escola: _____ -

Idade: _____

Sexo: () Feminino

() Masculino

Cor ou Raça de acordo com a nomenclatura de autodeclaração do IBGE

() Branca

() Preta

() Parda

() Amarela

() Indígena

Ano de escolaridade _____

Este questionário possui questões objetivas (marcar “x”) e questões discursivas (para escrever), responda as questões com calma, considerando a sua opinião sobre o assunto.

1. Quando falamos em África, quais palavras vêm a sua cabeça?

2. Nesta questão você pode marcar uma ou mais que uma alternativa.

Em quais lugares você já viu, ou ouviu falar sobre África?

- I. Na escola.
- II. Em casa ou fora da escola.
- III. Na Televisão, em um programa de Tv, Filme, documentário ou desenho.
- IV. Na internet.
- V. Outros (escreva abaixo)

3. Quais povos do continente africano você conhece?

4. O continente africano tem grande extensão territorial, mais de mil línguas e possui mais de cinquenta países.

- d) Concordo, o continente africano tem grande extensão territorial e, é muito diverso culturalmente.
- e) Discordo, o continente africano não tem uma grande extensão territorial, e não possui tantas línguas e países.
- f) Não sei

5. Quilombos, revoltas, levantes, músicas, e danças praticadas por pessoas que foram escravizadas no Brasil, podem ser consideradas formas de resistência e luta contra a escravidão? Justifique.

6. Qual a sua opinião sobre as religiões de matriz africana?

7. Você conhece alguma religião de matriz africana? Qual?

8. Leia a frase e assinale a alternativa que expressa, ou se aproxima da sua opinião.

“No continente africano havia escravidão antes mesmo da chegada dos europeus, isso fez com que o processo de escravização que ocorreu após o contato entre esses povos se tornasse mais fácil, pois, como essas pessoas já conheciam esse sistema, a adaptação foi mais rápida”.

- e) A frase expressa uma visão correta sobre o processo de escravização de povos africanos.
- f) A frase apresenta uma visão problemática sobre o processo de escravização, pois, mesmo a escravidão estando presente no continente, apresentava uma organização e sentido diferente para os povos que a praticavam.
- g) Não sei, ou não me recordo sobre este assunto.
- h) Não sei.

9. O que você sabe sobre o Movimento Negro no Brasil? Justifique.

10. Suponhamos que você tem a tarefa de descrever o Brasil para uma pessoa que nunca esteve aqui, que não conhece nada sobre o nosso país, nunca viu uma matéria na TV, na internet, em algum livro, ou outro meio de comunicação. Como você descreveria o nosso país para essa pessoa?

11. Você conhece ou já ouviu falar sobre a lei 10.639/2003?

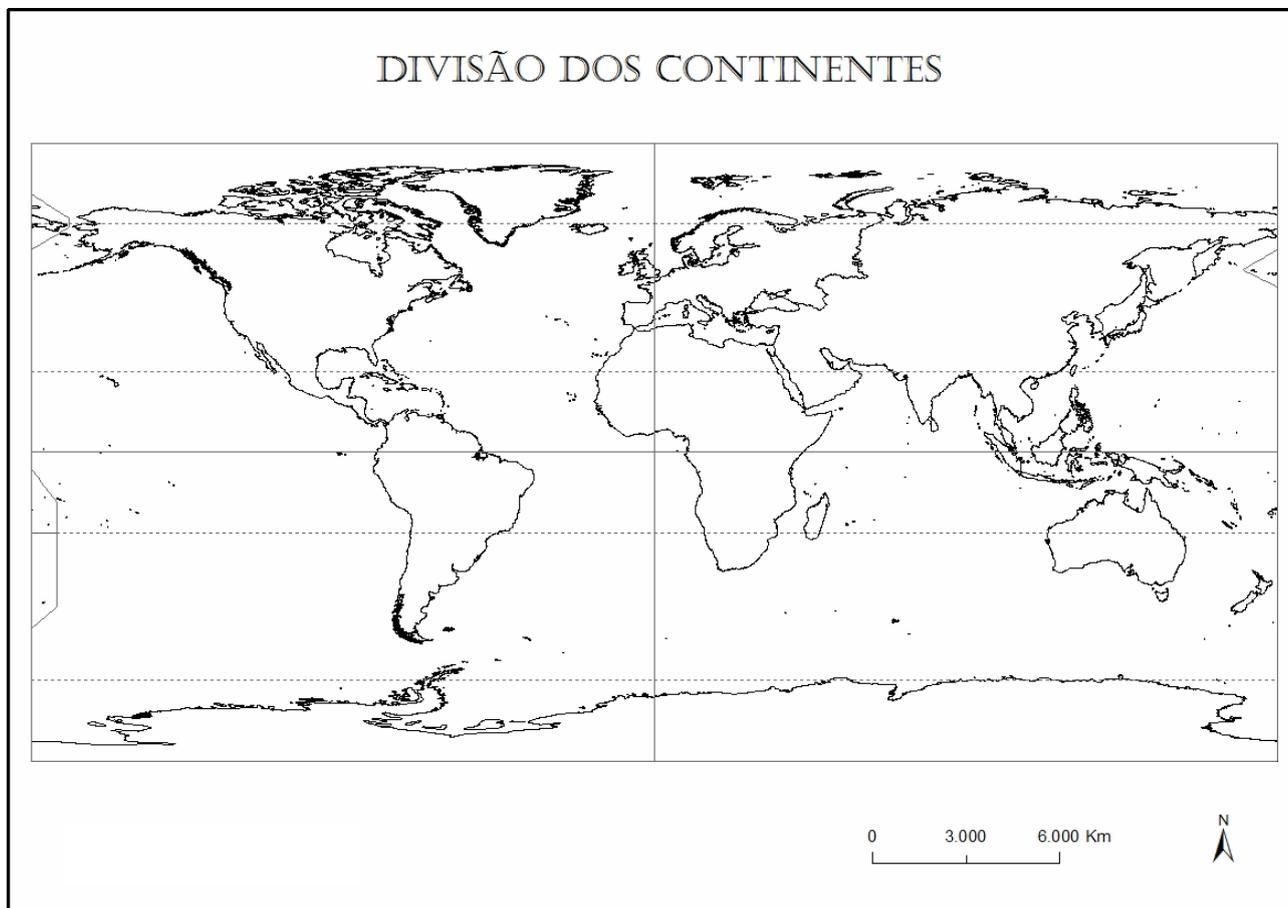
- a) Sim
- b) Não

12. No Brasil foi sancionada em 2003, a lei 10.639 que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira em todas as escolas nacionais. Referente a lei mencionada, selecione a alternativa que expressa, ou, se aproxima da sua opinião.

- a) A lei 10.639/2003 não tem importância, pois, reconhece e valoriza apenas as culturas africanas e afro-brasileiras, assim deixando de lado as outras culturas.
- b) A lei não tem benefícios para a educação no Brasil, pois, vivemos em outro continente, o americano, e não no continente africano.
- c) A lei ressalta a importância em estudar a história da África e suas diferentes culturas.
- d) A lei ressalta a importância em estudar a história da África e a cultura afro-brasileira em suas mais diversas manifestações.
- e) Não sei.

13. Observe o mapa abaixo, e pinte onde você acredita que seja o continente africano.

Figura 1



Fonte: New Social, 2018.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ESTUDANTE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDANTE

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Representações sobre a História da África e cultura afro-brasileira por estudantes do Ensino Fundamental de Guarapuava -PR”. Esta pesquisa pertence ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Nesta pesquisa, pretende-se analisar o que os(as) estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental vinculados ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava sabem sobre História africana e afro-brasileira. Tal estudo está relacionado às preocupações dos campos de pesquisa de Ensino de História e Didática da História.

A pesquisa contará com a coleta de dados, através de questionários a serem respondidos pelos(as) estudantes sobre suas opiniões a respeito da temática.

Você poderá solicitar informações sobre o estudo, bem como desistir a qualquer momento de autorizar a participação, durante a realização da pesquisa.

RESSALTAMOS QUE TODAS AS PESQUISAS COM SERES HUMANOS PODEM APRESENTAR UM POTENCIAL DE RISCO, PORTANTO AS IDENTIDADES DOS(AS) PARTICIPANTES, BEM COMO A IDENTIFICAÇÃO DO COLÉGIO SERÃO MANTIDAS EM ANONIMATO PARA PRESERVAÇÃO DA PRIVACIDADE E DA CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS DOS PARTICIPANTES. UMA VIA DESTE DOCUMENTO FICARÁ COM O(A) PARTICIPANTE.

Pesquisador responsável: Edson Willian da Costa.

E-mail: edson_w_costa@outlook.com

Telefone: (42) 9 98156332

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria Paula Costa.

E-mail: paulaecosta@gmail.com

Telefone: (42) 9 99108788

EU, _____,
PORTADOR(A) DO DOCUMENTO DE IDENTIDADE (RG) _____,
ACEITO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE DA PESQUISA APRESENTADA E
AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES CONCEDIDAS AO
PESQUISADOR.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) estudante

Assinatura do pesquisador

CEP UEPG
Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: av. gen. Carlos Cavacanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, bloco da reitoria, sala 22, Ponta
Grossa, Paraná.
E-mail: propespsecretaria@uepg.br
Telefone: (42) 3220-3282

APÊNDICE C – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEL

Você, responsável por estudante menor de idade, está sendo convidado(a) a autorizar a participação do(a) mesmo(a), como voluntário(a) da pesquisa “Representações sobre a História da África e cultura afro-brasileira por estudantes do Ensino Fundamental de Guarapuava -PR”. Esta pesquisa pertence ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Nesta pesquisa, pretende-se analisar o que os(as) estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental vinculados ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava sabem sobre História africana e afro-brasileira. Tal estudo está relacionado às preocupações dos campos de pesquisa de Ensino de História e Didática da História.

A pesquisa contará com a coleta de dados, através de questionários a serem respondidos pelos(as) estudantes sobre suas opiniões a respeito da temática.

Você poderá solicitar informações sobre o estudo, bem como desistir a qualquer momento de autorizar a participação, durante a realização da pesquisa.

RESSALTAMOS QUE TODAS AS PESQUISAS COM SERES HUMANOS PODEM APRESENTAR UM POTENCIAL DE RISCO, PORTANTO AS IDENTIDADES DOS(AS) PARTICIPANTES, BEM COMO A IDENTIFICAÇÃO DO COLÉGIO SERÃO MANTIDAS EM ANONIMATO PARA PRESERVAÇÃO DA PRIVACIDADE E DA CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS DOS PARTICIPANTES.

UMA VIA DESTE DOCUMENTO FICARÁ COM O(A) PARTICIPANTE.

Pesquisador responsável: Edson Willian da
Costa.

E-mail: edson_w_costa@outlook.com

Telefone: (42) 9 98156332

Orientadora da pesquisa: Prof.^ª Dr.^ª Maria

Paula Costa.

E-mail: paulaecosta@gmail.com

Telefone: (42) 9 99108788

EU, _____,
PORTADOR(A) DO DOCUMENTO DE IDENTIDADE (RG) ____, RESPONSÁVEL
PELO(A) ESTUDANTE

_____, aceito
que ele(a) participe voluntariamente da pesquisa apresentada e autorizo a
utilização das informações concedidas ao pesquisador.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do pesquisador

CEP UEPG

Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: av. gen. Carlos Cavacanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, bloco da reitoria, sala 22, Ponta
Grossa, Paraná.

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Telefone: (42) 3220-3282

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Pesquisador: EDSON WILLIAN DA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58524022.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Ponta Grossa

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.503.714

Apresentação do Projeto:

Pesquisa visa analisar as representações sobre história da África e cultura afro-brasileira por estudantes do ensino fundamental (9º ano) de uma escola de Guarapuava. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1932645, de 16/06/2022.

Objetivo da Pesquisa:

- Compreender quais as representações sobre história da África, e cultura afro-brasileira os/as estudantes do 9º Ano de uma escola pública do município de Guarapuava-Pr possuem, a partir da promulgação da lei 10.639/2003

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Todas as pesquisas com seres humanos envolvem riscos, portanto as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes. Benefícios: Questionar os/as estudantes em um contexto do Ensino de História onde ocorrem certos silenciamentos em relação a determinadas temáticas, não parece ser uma tarefa muito fácil. Visto que, diante de toda uma trajetória estudantil pautada na

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5503.714

construção de conceitos e visões de certa forma lacunares, ou mesmo, frente a estereótipos a respeito de determinadas abordagens, reforçados a todo momento, é um grande desafio. Em decorrência a isso

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho de caráter qualitativo, com aplicação de questionários com 35 estudantes da 9ª série. Dissertação em História pela UEPG. Cronograma indica coleta de dados em agosto de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apresentou carta de concordância e ajustou pendências indicadas na avaliação anterior. Projeto aprovado. Solicita-se atenção para postagem do relatório final neste processo após realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1932645.pdf	16/06/2022 12:30:34		Aceito
Declaração de concordância	concord.pdf	16/06/2022 12:29:33	EDSON WILLIAN DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	16/06/2022 12:27:29	EDSON WILLIAN DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclespon.docx	16/06/2022 12:27:01	EDSON WILLIAN DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleestudante.docx	16/06/2022 12:26:50	EDSON WILLIAN DA COSTA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.503.714

Declaração de Instituição e Infraestrutura	202205071421121000110012100601720220607.pdf	07/05/2022 14:21:30	EDSON WILLIAN DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/05/2022 14:16:56	EDSON WILLIAN DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 01 de Julho de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br