

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIST)

CARLA MILENA MIRANDA CARVALHO

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA VAI À ESCOLA: valorização do legado africano
no Centro de Ensino Nazaré Ramos

São Luís
2021

CARLA MILENA MIRANDA CARVALHO

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA VAI À ESCOLA: valorização do legado africano
no Centro de Ensino Nazaré Ramos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas
à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane de Oliveira Barbosa

São Luís

2021

Carvalho, Carla Milena Miranda.

A cultura Afro-brasileira vai à escola: valorização do legado africano no Centro de Ensino Nazaré Ramos / Carla Milena Miranda Carvalho. – São Luís, 2021.

105 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa.

1. Ensino de História. 2. História e Cultura Afro-Brasileira. 3. Centro de Ensino Nazaré Ramos. 4. São Luís Gonzaga. 5. Maranhão. 6. Cartilha Educativa I. Título.

CDU316.347:376.74(=414)(812.1)

CARLA MILENA MIRANDA CARVALHO

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA VAI À ESCOLA: valorização do legado africano
no Centro de Ensino Nazaré Ramos

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em
História da Universidade do Maranhão, na linha de
pesquisa História e Memória com vistas à obtenção do
título de Mestre em História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Viviane de Oliveira Barbosa

Aprovada em: 29/07/2021

BANCA AVALIADORA:



Prof^ª. Dr^ª. Viviane de Oliveira Barbosa (orientadora)
(PPGHIST/UEMA)



Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Raquel Reis Silva (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)



Prof^ª. Dr^ª. Maria José dos Santos (arguidora)
(PROFHISTÓRIA/UFMA)

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (suplente)
(PPGHIST/UEMA)

São Luís

2021

À minha mãe Lêda Miranda Carvalho e minha filha Maria Geovanna Miranda Carvalho de Souza, amores da minha vida que homenageio e agradeço todos os esforços, compreensão, apoio, incentivo e os bons sentimentos dedicados a mim.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão primeiramente a Deus, ser Supremo que sempre esteve presente em minha vida, pai de infinita bondade, Criador do universo, que sempre recorri para que não perdesse minha força e continuasse persistindo nos estudos.

A minha mãe Lêda Miranda Carvalho, razão de tudo o que faço na minha vida, minha maior incentivadora, meu porto seguro com quem compartilho minhas alegrias, tristezas, conquistas, angústias. Agradeço imensamente por acreditar em mim.

A minha filha Maria Geovanna, que, mesmo sendo uma criança, sempre foi compreensiva quando por muitas vezes não dei a atenção necessária devido aos estudos, mesmo assim suas palavras de carinho sempre foram fundamentais.

As minhas irmãs que me apoiaram mesmo que de longe, dando suporte sempre que viajava para a capital com o propósito de frequentar as aulas de mestrado.

Ao Matheus Henrique, vizinho, companheiro que sempre ajudou no desenvolvimento dos trabalhos com seu apoio técnico e tecnológico, gratidão tenho hoje e sempre.

Ao Lucas Souza e Jack que sempre me conduziram de automóvel à cidade vizinha para que eu me deslocasse até a capital, com o objetivo de assistir às aulas na UEMA. E que na madrugada se locomoviam até a entrada de São Luís Gonzaga (MA 247) para me trazerem de volta a minha querida cidade.

À minha orientadora, professora Dr.^a Viviane de Oliveira Barbosa pelo incentivo, orientação compromissada, apoio e dedicação no percurso da pesquisa. Obrigada pela ajuda, atenção e paciência.

Aos meus amigos do curso, Lindalva e Patrícia pelo companheirismo, pela parceria, por cuidarem de mim de uma forma tão especial quando nos encontrávamos na casa e ficávamos hospedadas, e também a Antônio Lemos que, nos momentos mais difíceis, sempre me incentivou, ajudou-me com todo o seu carisma, inteligência e humor. Obrigada pela amizade de vocês, levarei para toda vida!

Enfim, expresso aqui minha profunda gratidão a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

O/a Negro/a africano/a e a sua diversidade cultural alterou não apenas o português existente no Brasil, mas também a estética, a culinária, os costumes, os valores e princípios étnicos, assim como a religião, afinal, a cultura resulta das experiências humanas e são infinitas as influências africanas que perduram nos transformando na maior população afrodescendente concentrada fora do continente africano.

Adilbênia Freire Machado

RESUMO

As histórias contadas nos livros didáticos permanecem com cunho eurocêntrico, apesar de que a lei 10.639/03 ressalta, há quase duas décadas, a obrigatoriedade e importância da abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira, reforçada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Ainda há certo negligenciamento dessas normativas no âmbito educacional e, em grande medida, isso tem relação com os preconceitos e estigmas em relação ao negro, e a mudança ainda lenta no currículo e nos conteúdos trabalhados no principal material didático usado pelos professores. Desse modo, neste trabalho, serão apresentados dados gerais sobre os debates dos autores que discutem o currículo de História no Brasil desde o colégio Pedro II até recentemente. Também, faz-se análise de livros didáticos aprovados no último PNLD (2018), bem com os adotados no Centro de Ensino Nazaré Ramos, a fim de promover um diagnóstico dos conteúdos contemplados nesses materiais. Sob este prisma, observou-se o material didático trabalhado na escola, para avaliar os temas e conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Numa segunda etapa, observou-se também as metodologias de ensino aplicadas na sala de aula pelos professores de História da escola, verificando em que medida elas abordam o legado africano no Brasil. Por fim, visando a promover um olhar pedagógico, com ações que viabilizem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a fim de contribuir para o processo de formação, afirmação da herança africana e construção da consciência histórica no alunado, apresenta-se, como recurso pedagógico, uma cartilha educativa que valoriza as experiências da população afro-brasileira, com destaque às reminiscências africanas encontradas em comunidades quilombolas existentes no município de São Luís Gonzaga do Maranhão.

Palavras-chave: Ensino de História; História e Cultura Afro-Brasileira; Centro de Ensino Nazaré Ramos (São Luís Gonzaga do Maranhão); Cartilha Educativa.

ABSTRACT

The stories told in the textbooks remain with a Eurocentric nature, despite the law 10.639/03, since one decade ago, the obligation and importance of the Afro-Brazilian History and Culture approach. The neglect of these norms in the educational field is persistent and, in large measure, this is related with prejudices and stigmas in relation to black people. And the still slow changing in the curriculum and content worked on the main teaching material used by teachers. In this way, this work will present general data on the debates of the authors who discuss the History curriculum in Brazil since Pedro II school until recently. In addition, we analyzed textbooks approved in the last PNLD (2018), as well as those adopted at the Centro de Ensino Nazaré Ramos in order to promote a diagnosis of the contents included in these materials. From this perspective, the didactic material worked at school was observed, in order to understand the themes and contents that could possibly be worked on in the classroom related to AfroBrazilian history and culture. In a second stage, we also intend to observe the teaching methodologies applied in the classroom by the history teachers of this school, verifying to what extent they would work with the valorization of the African legacy. in order to promote a pedagogical view, with actions that make the teaching of Afro-Brazilian History and Culture viable, in order to contribute to the formation process, affirmation of the African heritage and the construction of historical awareness among students, we intend to elaborate, as a pedagogical resource, an educational booklet that values the experiences of the AfroBrazilian population of São Luís Gonzaga do Maranhão, highlighting the African reminiscences found in quilombola communities in the municipality

Keywords: Teaching History; Afro-Brasilian History and Culture; Nazaré Ramos Educational Center (São Luís Gonzaga do Maranhão); Educational Booklet.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- História em Debate	39
Figura 2 - Cenas da História.....	40
Figura 3 - História 2	40
Figura 4 - Extração de diamantes	41
Figura 5 - Negras com tatuagens vendendo caju.	41
Figura 6 - Gravura do séc. XVIII representa grupo de escravos africanos amarrados.....	42
Figura 7 - Gravura representa líder africano vendendo homens, mulheres e crianças como escravos.	42
Figura 8 – Identidades afro-brasileiras	43
Figura 9 - Atlas maior.....	44
Figura 10 – Revoltas escravas	44
Figura 11 - Atlas histórico básico.....	45
Figura 12 – Antigo Egito	46
Figura 13 – Portugueses se apresentam diante do Rei Congo	46
Figura 14 - Uma das influências egípcias recebidos pelos cuxitas.....	50
Figura 15 - Obelisco de Axum. Etiópia, 2013	50
Figura 16 - World history atlas.....	51
Figura 17 - Capa do livro didático.....	57
Figura 18 – Museu do Samba Carioca.....	57
Figura 19 - História geral da África: África antiga	58
Figura 20 – Reino Kush.....	59
Figura 21 - À esquerda, o vice-presidente da África do Sul Cyril Ramaphoss , e a direita, o professor Lee Berger, com uma réplica do crânio Homo naledi.	60
Figura 22 – Capital do Reino Congo (Mbanza)	61
Figura 23 - Mulher de etnia mandinga carregando criança, 2007.	62
Figura 24 – Mulher da mesma etnia com os cabelos enfeitados com Cauri, sudoeste de Bamaco, Mali, 2007.....	62
Figura 25 - Capa do livro didático	63
Figura 26 - Detalhe do mapa de Gerog Macgraf e Jahanes Blaeus.....	64
Figura 27 - Portos de embarques dos africanos (séculos XVI e XIX)	65
Figura 28 - Vendedores ambulantes	65
Figura 29 - Ilustração mostrando como os escravos viajavam.....	66
Figura 30 - Demonstração de capoeira em praia de Salvador (BA), 2005.....	67
Figura 31 – Principais sítios palmarinos (século XVII)	67
Figura 32 - Nascido em Pernambuco em 1849, Joaquim Nabuco, um destacado senador do império.....	69
Figura 33 - Nascido em 1830, Luiz Gama era filho de negra nagô e de um comerciante de origem portuguesa.	69
Figura 34 – Capa do livro didático CE Nazaré Ramos.....	70
Figura 35 – África em 1880.....	71
Figura 36 – África em 1910.....	71

Figura 37 – Apartheid sul-africano.....	72
Figura 38 - Nelson Mandela aclamado por apoiadores, em 1993.	73
Figura 39 – Interior de uma fábrica de aviões (1940-1945).....	74
Figura 40 - Fotografia de pracinha se despedindo do filho antes da partida para guerra, em 1943.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE ÁFRICA E O SEU LEGADO NO BRASIL	20
1.1 O currículo de História e o apagamento da África no Brasil	20
1.2 O currículo de História e a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	26
1.3 A História ensinada no Centro de Ensino Nazaré Ramos	32
2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS	37
2.1 A abordagem dos conteúdos de África e Afro-Brasil nos livros didáticos do último PNLD	37
2.2 O livro didático adotado no Centro de Ensino Nazaré Ramos: uma análise.....	55
3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LEI 10.639/03 NO CENTRO DE ENSINO NAZARÉ RAMOS	77
3.1. As atividades desenvolvidas na escola sobre os conteúdos da lei 10.639/03 e na promoção de Educação para as Relações Étnico-Raciais	77
3.2 A visão de docentes quanto a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	80
3.3 O papel da escola e dos professores: do trabalho com os conteúdos à construção de identidades pelos discentes	83
4 DESCRIÇÃO DO PRODUTO	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICE	102

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil nasceu influenciado pela historiografia francesa e, acompanhando a desigualdade na formação educacional, vinculou-se, de início, à oratória e à elite. No início do século XIX, o Brasil deu início a diversas formas institucionais de escolarização, organizando o ensino de História pelos documentos curriculares. A História contada era da classe dominante através de documentos (únicas fontes admitidas) que os mesmos protagonistas produziam” (ABUD, 2011, p.167). Conforme Anderson Oliva (2003, p. 424-425) aqueles que se sentaram em bancos escolares no Brasil até o fim da ditadura militar tinham que se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista, recheada por memorização de datas e valorização do eurocentrismo.

Somente a partir dos anos 1980 podemos falar de atividades voltadas para a África. Mas qual o lugar da África ainda no cenário brasileiro? Segundo Zamparoni (2007, p.48) “com certa simplificação de uma certa imagem hegeliana, e no outro, não menos exotizante, uma mama África originária, profunda, virgem paradisíaca” [...].

Oliva (2003, p. 431) argumenta que “a África continua a ser vista com interpretações racistas e discriminatórias por conta no passado e no presente, através de distorções, simplificações, generalizações de sua história e de suas populações em várias partes do mundo ocidental”.

Atualmente, o papel ocupado pela África na construção do imaginário brasileiro, no currículo e nos livros didáticos, parece ainda confinado a informações superficiais. Durante muito tempo as visões geradas sobre o continente africano e suas populações foram tendenciosamente formuladas a partir da presença europeia, sendo África e seus povos entendidos como amorfos e homogeneizantes.

Há imagens fabricadas no imaginário social, que produzem uma leitura panorâmica das representações enquanto categoria histórica. Carlos Moore (2010, p. 150) afirma

que o ensino eurocêntrico deixou um legado raciológico que, ainda hoje, continua dominando os estudos africanos, constituindo um sério obstáculo para a elucidação da realidade histórica desse continente. Esse obstáculo somente cederá diante da criatividade, de rigor científico e da curiosidade investigativa do pesquisador ou docente.

A história europeia sempre foi apresentada de forma profunda nos currículos, sendo a África invisibilizada ou abordada de forma diferente, vista de maneira estigmatizada e distorcida, influenciando negativamente o imaginário brasileiro sobre a herança africana local.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do Sul e do Norte da África; o Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltado para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual o processo de mercantilização escravista foi um momento que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África.

A promulgação da Lei 10.639/2003, assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, construída um ano após, tem evidenciado e denunciado o racismo no Brasil e aberto portas para políticas de ações afirmativas. De acordo com a referida lei, o Dia Nacional da Consciência Negra é incorporado ao calendário escolar como dia a ser lembrado, comemorado e desenvolvido em todas as instituições de Educação Básica. A data toma o cenário nacional principalmente a partir de 1978, quando surge o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, com ramificações em diversos estados do país.

A lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, considerando os negros como sujeitos históricos, valorizando a sua contribuição na formação da sociedade brasileira, garantindo uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Para tanto, contraria o que é apresentado nos currículos escolares.

Silva (1995) chamou a atenção para a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontados para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidade para a compreensão do respeito às diferenças.

A Base Nacional Comum Curricular, proposta com a reforma curricular no Brasil para a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais, apresentou duas versões. A primeira delas levou em consequência a arte do recorte, desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica, deu um lugar que não era principal para a Europa e ousou pensar na América Latina, indígenas, negros, e a África. A segunda, por sua vez, até então atual, manteve a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica quadripartite, a Europa continuou a ser referência para contar a história de indígenas, de africanos e de asiáticos, isto é, manutenção de uma concepção de história que é política, forjando uma neutralidade (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p.42).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) informam que, com a promulgação da Lei 10.629/2003, que alterou a Lei 9394/96, há o reconhecimento de igualdade social, civil, cultural e econômica, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos sociais que compõem a população brasileira. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, veladas ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Apesar desses documentos, Lei 10.639/2003 e Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, serem frutos de inquietações e de movimentos negros organizados, de pesquisadores, intelectuais e de alguns parlamentares, apesar de apontarem de forma mais substanciada para possíveis temas e objetos a serem tratados na sala de aula e nos manuais escolares, os textos dedicam pouca atenção à África, se relacionam mais com a história cultura afro-brasileira (OLIVA, 2007, p. 208).

Diante desse quadro, é pertinente o desenvolvimento desse trabalho, com a pretensão de promover a valorização da cultura afro-brasileira e do legado africano nas escolas, especialmente no Centro de Ensino Nazaré Ramos. Entretanto, no curso de graduação de História na UEMA e no meu cotidiano presenciei a não valorização desse legado, essas questões aguçaram-se ao longo da trajetória da prática pedagógica, pois observei na sala de aula durante as aulas ministradas uma negação por parte dos alunos a uma identidade que se remete à África. Isso foi notório, ainda, ao observar o comportamento da população local, que não se apresentava de forma diferente em referência ao comportamento dos alunos já mencionados. Não obstante, a cidade na qual moro e trabalho, São Luís Gonzaga do Maranhão, apresenta em sua grande maioria um contingente populacional de negros. Dito isto, pensou-se em desenvolver este trabalho, intitulado A cultura afro-brasileira vai à escola: valorização do legado africano no Centro de Ensino Nazaré Ramos, diante de sua relevância epistemológica, política e social.

Observamos que o campo do Ensino de História, a Didática de História, tem como objetivo investigar o aprendizado histórico que é a manifestação do pensamento histórico. Conforme Rüsen (2006), é necessário conhecer como a história está sendo introduzida e apropriada pelos alunos.

Nessa perspectiva, é preciso observar qual o material didático trabalhado no Centro de Ensino Nazaré Ramos, bem como analisar as metodologias de ensino de história aplicadas na sala de aula pelos professores, permitindo promover na escola conteúdos sobre a valorização

do legado africano, a fim de contribuir para o processo de formação e afirmação de identidades e construção de consciência histórica do alunado.

Paulo Vinícius Silva (2015, p. 160) enfatiza que os manuais didáticos não tematizam a questão racial ou mesmo a omite, e quando os personagens negros aparecem são representados de forma antropomorfizada. Em contrapartida, há uma naturalização dos personagens brancos nos manuais e esse sistema de representação nos livros didáticos, bem como na sociedade como um todo, influencia diretamente na construção identitária dos sujeitos.

Assim, como bem salienta Stuart Hall (2005, p. 12), estão emergindo identidades culturais não fixas, a identidade sutura o sujeito à estrutura, elas estão sendo formadas pelos quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Diante do exposto, é preciso proporcionar, por meio da História enquanto disciplina, a discussão sobre um conjunto de questões e valores que integram a temática afro-brasileira, portanto, a escola pode contribuir nesse sentido por ser um espaço de conhecimento e de construção de consciência histórica.

A concepção metodológica de desenvolvimento do presente trabalho obedece a uma etapa importante de observação na escola, com foco nos temas a abordagens da pesquisa em questão, observando como o currículo vinha sendo trabalhado antes da promulgação da Lei 10.639/03 e após essa promulgação, analisando os livros didáticos adotados na escola e as experiências desenvolvidas nesse local.

Neste trabalho, a metodologia empregada considera que a escola é [...] um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conceitos, saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe, de idade, etc. (GOMES, 2002, p. 39).

Nesta pesquisa, consideramos a utilização de vários autores e documentos para que a análise sobre o ensino da cultura afro-brasileira e valorização do legado africano no Centro de Ensino Nazaré Ramos se desenvolva com maior consistência, a exemplo de: Abud (2014), BNCC (2016), Conceição (2010), Cruz (2017), Cunha (2005), Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), LDB (1996), Lei 10.639/2003, Magalhães (2006), Mattos (2008), Moore (2010), Oliva (2003, 2007), PCNs (1998), Pereira & Rodrigues (2017), Rüsen (2006), Silva (2001), Silva (2015), Stuart Hall (2005), Zamparoni (2007), dentre outros.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *O Ensino de História sobre a África e o seu legado no Brasil*, trata da trajetória do currículo de História no Brasil desde a fundação do Colégio Pedro II até recentemente, considerando a presença dos africanos e seus descendentes nesse currículo. Trata também da promulgação da lei 10.639/2003 e de diretrizes provenientes da obrigatoriedade desse ensino e das possíveis

mudanças resultantes desse processo. Nesse capítulo, também apresentamos como a Escola Nazaré Ramos, localizada em São Luís Gonzaga do Maranhão, vinha trabalhando o currículo de História antes da promulgação da referida lei.

Tendo em vista que a escola é o meio onde várias socializações acontecem, pretendemos analisar se houve necessidade de mudanças na prática pedagógica, no currículo adotado e nos livros didáticos utilizados, que, por sua vez, necessitam contemplar o reconhecimento da cultura afro-brasileira e de valorização do legado africano, desconstruindo a ideologia que desumaniza e desqualifica os negros, podendo contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e a autoestima.

O segundo capítulo – *História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos*– tem como foco apresentar análises sobre livros didáticos, observando se esses materiais trabalham de os conteúdos de África e Afro-Brasil de acordo com a Lei e as diretrizes. Foi feita a escolha de analisar os livros didáticos do PNLD, bem como um exame específico do livro adotado no Centro de Ensino Nazaré Ramos, cujas séries são os três anos do Ensino Médio. Essa análise tem como objetivo avaliar como a África e os africanos são representados nos livros didáticos, em especial no que é adotado na escola, visto que ele é um instrumento de trabalho indispensável, pois não há professor que nele não se apoie. Como já afirmaram Schmidt e Cainelli (2009, p.173), o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e estereótipos que provam uma certa História do Brasil.

No capítulo três, cujo título é *Educação para as Relações Étnico-Raciais e lei 10.639/2003 no Centro de Ensino Nazaré Ramos*, descrevo atividades desenvolvidas na escola sobre conteúdos da Lei 10.639/2003 e na promoção da Educação para Relações Étnico-Raciais, problematizando e entrevistando docentes para identificar se têm conhecimento sobre a lei, se a discussão é legítima, dentre outros questionamentos. E também o papel da escola e dos professores: dos trabalhos com conteúdos para a promoção da construção de identidades pelos discentes.

Por fim, no capítulo quatro, faz-se uma descrição do produto educacional intitulado *Herança Cultural Afro-Gonzaguense*, criado para suprir uma lacuna ao se perceber que na cidade de São Luís Gonzaga, bem como nas escolas em geral, não existe um material didático voltado para a história local que contemple uma reflexão da relação construída socialmente e da relação estabelecida entre indivíduo, grupo, possibilitando que os sujeitos do município reflitam sobre sua região e localidade, sua história desde uma perspectiva afro-brasileira. Por tudo isso, essa cartilha educativa procurou contribuir para a implementação da lei 10.639/03,

concretizando a formação sobre a temática afro-brasileira, sobre a história ancestral no município gonzaguense, fazendo com que os alunos reflitam sobre a discriminação racial e a diversidade étnica no país.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE ÁFRICA E O SEU LEGADO NO BRASIL

Apesar de o Brasil ter sido construído pelas mãos de africanos escravizados, este reconhecimento quase não existe ou resiste a vir à tona diante da histórica operação da cultura eurocêntrica. Tal cenário, contudo, principalmente a partir dos anos 1960, vem sofrendo desestruturas que resultam de lutas dos movimentos sociais que visibilizam de maneira direta o protagonismo histórico da África e dos africanos no processo de construção do Brasil. Apesar disso, os efeitos dessa luta social começaram a ser sentidos tardiamente, especialmente a partir da Lei nº 10.639/2003, quando o ensino de história e cultura afro-brasileira passou a ser obrigatório nas escolas brasileiras. Neste capítulo, apresentamos a trajetória do Ensino de História sobre a África no Brasil, as possíveis mudanças com a inserção da disciplina de História da África e suas variantes, as transformações que ocorreram com a revisão dos currículos programáticos, propondo desenvolver uma breve reflexão sobre a Lei 10.639/2003 e sobre a história ensinada no Centro de Ensino Nazaré Ramos.

1.1 O currículo de História e o apagamento da África no Brasil

No Brasil, desde sua criação como disciplina, no século XIX, a História percorreu vários caminhos, numa trajetória plural de difícil mapeamento. Com a implantação do Colégio Pedro II (1837), a disciplina foi sustentada por diferentes concepções de História e de tendências historiográficas, predominando as bases do conhecimento europeu.

Mesmo após a Proclamação da República (1889), a principal referência dos programas curriculares (1931-1961) continuou sendo a história da Europa. Essa tendência foi criticada por historiadores brasileiros e considerada um dos grandes problemas da disciplina. Trata-se da concepção europeizante dos conteúdos, e, como afirma Abud (1993),

[...] a História do Brasil se iniciou quando os ibéricos se lançaram ao mar, chegando às novas terras e plantaram as sementes de civilização cristã. Nesse momento, os motivos passaram a sofrer o processo histórico, como elemento passivo, somente um complemento do real sujeito da história, o conquistador (ABUD, 1993, p. 171).

Apesar de a Europa ser a principal referência dos conteúdos ensinados na disciplina, pode-se afirmar que, a partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a incluir sistematicamente em seus programas a história nacional, como afirma Bittencourt (1994). Sem dúvida,

o número crescente de competências de história do Brasil editados sobretudo, a partir da década de sessenta do século XIX, comprova a incorporação dessa área do conhecimento histórico na cultura escolar do período, tanto para as escolas secundárias quanto para o ensino elementar (BITTENCOURT, 1994, p. 209).

Os primeiros programas de História, elaborados para o Pedro II, seguiram com rigidez as proposições de Von Martius, vencedoras do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838. Elza Nadai (1993) enfatiza que os primeiros livros didáticos produzidos pelos professores do Pedro II seguiam a mesma forma de organização dos conteúdos da Europa. Em relação à História Universal, os idealizadores do Colégio admitem que havia sido necessário buscar no exterior a experiência que faltava aos dirigentes nacionais. Por esse motivo, impôs-se o modelo francês cujos compêndios foram traduzidos para uso dos estudantes brasileiros.

Seguindo essa problemática, a incorporação da concepção de que a disciplina História tinha a responsabilidade de formar os cidadãos ganha força, como demonstram as diretrizes da Lei da Educação de 1931 e 1961, bem como os programas que passaram a ser utilizados nas escolas. Os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria a principal personagem desse tipo de ensino. Com a Lei nº 5.692/71, foi oficializado o ensino de Estudos Sociais nas escolas brasileiras, ficando os conteúdos específicos da História destinados somente aos alunos do antigo segundo grau. A concepção e os conteúdos da História continuavam atrelados às concepções tradicionais (CAINELLI; SCHIMIDT, 2009, p.13)

Isto é, a história dos grupos dominantes, política e economicamente, seria necessariamente a mesma daqueles que eram por eles governados. Aliava-se ainda à concepção de história dominante a narrativa dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos (únicas fontes admitidas) que os mesmos protagonistas produziam.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por reformulações curriculares no Brasil, promovidos por estados e municípios. Após 1982, os governos estaduais eleitos rediscutiram o que se ensinava na escola. Em 1930, houve uma centralização das tomadas de decisão sobre a escola. Essas reformulações que aconteceram nesse período passavam por reformas significativas, os professores passavam de transmissor do conhecimento para coautor. Em meados de 1990 a União tomou para si a responsabilidade de rever os conteúdos existentes. (MAGALHÃES, 2007, p. 50)

Após longo período a disciplina passou a ser discutida junto a práticas que levaram a um processo de diluição dos conteúdos históricos no período ditatorial. Isso se deu por meio

de legislações e portarias que restringiram o ensino de História a um conjunto de regras de comportamento e formas de abordagem e pensamento sobre a sociedade brasileira. No final de 1990 e o início dos anos 2000, assistimos a uma reorganização da política educacional, na qual a temática das relações étnicas e sociais adquiria outros contornos.

Mesmo com todos os debates provocados desde a década de 1980, somados à realidade da composição racial brasileira, que é marcada por uma grande população de origem africana, ainda existem muitos problemas para que isso seja reconhecido na formalidade do currículo ensinado. Assim, embora o nosso país seja repleto de negros e mestiços, há pouca ou nenhuma referência à África nos espaços educacionais.

Como assinala Zamparoni (2007, p.46),

a marca da escravatura e a hegemonia branca tinham obscurecido a realidade e criado uma “invisibilidade”, uma “farsa de olhar e não ver, ou não querer ver” que se traduzia particularmente no ensino brasileiro no qual, com raras exceções, a presença negra esteve restrita a algumas lamúrias nas poucas páginas dedicadas à escravatura, a África e os africanos, mas também a Ásia, apareciam não como possuidores de historicidade própria, mas como meros apêndices na história da expansão europeia. Passado esse capítulo da história europeia desapareciam misteriosamente, deixavam de “existir”.

Para Anderson Oliva (2003, p. 431), o que sabemos sobre a África são normalmente estereótipos preconceituosos que são apresentados pela mídia. Imagens de pobreza, fome, violência, desidratação e morte infantil, com safaris, animais exóticos, AIDS, ebola, etc. Segundo Silva (2015, p. 175), o preconceito também muitas vezes está incutido na cabeça do professor e em sua incapacidade em lidar com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso e antropomorfizado em materiais didáticos, que apresentam assuntos atinentes à África de forma estereotipada.

De acordo com Oliva (2003, p. 425) a imagem que se tem da África hoje foi gestada na Europa ao longo de séculos e tomou corpo em outros contextos, como o Brasil. O currículo historicamente exaltou um modelo positivista hegemônico, memorização de datas, nomes de heróis, listas de personagens e presidentes, como também a extrema valorização da abordagem política pouco atraente, do eurocentrismo na História Geral e da exaltação da nação de seus governantes na História do Brasil. Todos esses conteúdos eram apresentados com pouco ou nenhum perfil crítico e não existiam brechas para a participação das pessoas comuns nos fatos tratados. O ruir da traumática trajetória dos militares no poder se fez acompanhar de um esforço de historiadores, professores e técnicos para modificar o ensino da história até o fim da ditadura militar.

Nesse ínterim, a imagem perpetrada no consciente coletivo é de um continente desconhecido, submetido a velhos preconceitos, formada somente por selva, com populações isoladas, famintas, aculturadas. Uma visão de suposta inferioridade do africano foi trazida ao Brasil na colonização e os descendentes de africanos convivem com esse racismo cotidiano na contemporaneidade. Tudo isso porque, com o fim da escravidão, era preciso extirpar da história pátria aquilo que era considerado uma nódoa prejudicial à nova imagem do Brasil, agora cada vez mais europeu devido ao crescente incentivo à força de trabalho imigrantes. O Brasil não podia ficar de fora da nova moda europeia representada pelo positivismo, evolucionismo e darwinismo (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

As ideias que circulam nos livros didáticos e as informações que dominam os meios de comunicação incorporam a tradição racista e preconceituosa sobre o continente africano e a discriminação aos afrodescendentes. As interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente, são representações deturpadas sobre o continente africano, algo comum a várias partes e tempos do mundo ocidental.

Diante desse quadro problemático, o Brasil precisa reconhecer de fato que é herdeiro cultural da África, que a construção de identidade passa pelo conhecimento da própria história africana, não no sentido de resgatá-la idealisticamente, mas de fazê-la presente como referência cultural (ZAMPARONI, 2007).

Conforme Cruz (2017, p. 145), na BNCC (2016), é preconizado que as dimensões étnicas e raciais devem ser contempladas considerando a singularidade da população brasileira, uma vez que “essa necessidade é ainda mais premente quanto se consideram as histórias dos povos africanos e o destino dos indígenas”. Mas, embora a introdução da BNCC faça menção ao continente africano, os conteúdos limitam-se a uma cronologia que se inicia com a Grécia Clássica, ainda visualizado como lugar primevo de inspiração ao pensamento filosófico ocidental. A África fica circunscrita ao trabalho, ao tráfico e a escravidão, além de breve referência a sua organização social e política contemporânea limitada ao contexto da colonização europeia. Tal inclinação aponta ainda as características restritas com as quais a dimensão étnico-racial negra é tratada. Basta observar a título de exemplo, as menções a outros contextos e acontecimentos. É possível verificar as curiosas citações de outros contextos como a formação dos Estados Nacionais europeus, assim como o império de Napoleão Bonaparte, Hitler, as potências aliadas, dentre outros.

Os povos não europeus, especialmente os africanos, foram por muito tempo excluídos das narrativas históricas, por supostamente não terem fatos “notáveis” a contar. Assim, não

seria inevitável que na história da educação brasileira a diversidade cultural existente em nosso país seria esquecida, sendo negados os indígenas e os afrodescendentes. Essas abordagens históricas negaram estes sujeitos como parte da memória oficial, o que os fez por muito tempo invisibilizados.

Cunha (2005, p. 225) assevera que o

conceito de cultura vinculado à ideia de civilização deixa a África fora de qualquer classificação positiva na mentalidade ao longo das épocas históricas. No Brasil, em função da herança da escravidão e do processo de partilha da África entre os países europeus retardatários na corrida colonial, nos fins do século XIX e início do século XX, a imagem que se conservou do continente foi a de tribos selvagens, de bárbaros e o local onde se capturavam os escravos que vieram para cá. Seria assim, o ‘país’ de origem dos escravos do Brasil. As civilizações mais adiantadas só poderiam estar na Europa e na América do Norte, e o conceito que essas elaborassem sobre o Brasil era fundamental para a mediação do estágio da civilização que se constituía.

José da Silva Horta (*apud* OLIVA, 2003, p. 432) defende que “Os textos sobre os africanos, escritos ou imagéticos presentes nas mais diversas obras ao longo do tempo, não passam de representações, ou seja, são (re)construções do real”. O que se nota, seguindo o pensamento de Horta, é que a África recorrentemente esteve apagada nos currículos, os africanos não possuíam papel de destaque na história da humanidade por serem classificados como sociedades tradicionais. Essas interpretações herdadas de um imaginário já bastante distorcido acerca dos africanos influenciaram as representações atinentes a esse povo na atualidade.

Temos como exemplo As Grandes Navegações e os contatos mais intensos com a África, abaixo do Saara, o estranhamento e olhares preconceituosos sobre a região. Os temores sobre o Mar Oceano e a região abaixo do Equador iriam alimentar as elaborações e representações dos europeus sobre os africanos. As concepções do Darwinismo Social e o Determinismo Racial alocaram os africanos nos últimos degraus da evolução das “raças humanas, os africanos deveriam receber a benfazeja ajuda europeia, por meio das intervenções imperialistas no continente (OLIVA, 2003, p. 435 - 436)

As perspectivas historiográficas, do século XIX até a década de 1960, espelham, em parte, os silêncios insuportáveis que explicam a manutenção das representações construídas em relação ao africano. Os preconceitos vêm sendo apenas alternados. O protagonismo negro, suas formas de resistências, seus sentimentos e desafios não representam problemas históricos relevantes, há um silenciamento e apagamento histórico dos negros.

Como situa Valdemir Zamparoni (2007, p. 47),

Apesar de vários momentos na história emergirem a necessidade de se discutir a identidade nacional, como com a Semana de Arte Moderna, em 1922, que estava associada não só a circulação de novas ideias artísticas europeias, mas a emergência de uma nova classe social a “classe média”, e recolocação do negro na existência nacional. A África só emergiu no Brasil com José Honório Rodrigues e com a política externa de Jânio Quadros. Nesse momento, foram criados três centros, o Centro de Estudos Afro-Orientais (1950), Instituto Brasileiro de Estudo Afro-Asiático (1961), o Centro de Estudos e Cultura Africana (1963). Houve também influência em 1978 do Movimento Negro Unificado e apropriação pela esquerda brasileira.

O currículo de História retrata timidamente o ensino sobre a África e a cultura afro-brasileira, é necessário que ele possa adaptar-se às transformações pelas quais a sociedade passa para que o currículo seja eficiente, tendo em vista que a historiografia brasileira e africana tem sido demasiadamente mascarada e, sobretudo, mutilada. Sem dúvida, necessita-se passar por um processo de desmitificação mais sistemático, como meio fundamental para modificar a persistência da discriminação do negro na sociedade.

Não parece ter sido esta última a preocupação dos principais debatedores da primeira versão da BNCC. Quase sempre se questionou a pertinência maior ou menor da Grécia Antiga, ou da história da África e dos indígenas no rol dos conteúdos, mas não como possibilidade de problematizar os delineamentos sociais, culturais e econômicos do presente. As discussões giram muito em torno da legitimidade do legado de uma e de outra formação histórica para a constituição identitária brasileira, isto é, a ênfase se dá justamente nas continuidades supostamente estabelecidas entre um passado europeu, africano ou indígena e o laço social na atualidade (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 34).

“A História ensinada é, portanto, produto de uma seleção, um recorte histórico-temporal realizado a partir das múltiplas leituras e interpretação de sujeitos históricos situados socialmente” (SILVA; FONSECA apud PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 17). As proposições curriculares são resultado de escolhas de concepções e interpretações históricas de grupos ou pessoas, nomeados, indicados, convidados pelas autoridades e/ou órgãos educacionais.

Nesse sentido, observamos que os legados históricos de grupos sociais e culturais significativos para a nossa formação cultural, especialmente de negros e indígenas, nunca obtiveram, desde o nascimento da História-Disciplina no Brasil, espaço equivalente ao que se tem buscado possibilitar no presente. Sem dúvida, o conhecimento produzido no campo dos Estudos Africanos abre um leque de possibilidades teórico-metodológicos no que se refere à própria (re)construção da disciplina de História, o conhecimento e entendimento sobre nós

mesmos, nossos antepassados, ampliam nossa visão de mundo menos eurocêntrica, incluindo novos espaços e sujeitos no mapa da história.

1.2 O currículo de História e a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

No estudo de História no Brasil, a história da África foi quase inexistente até pouco tempo atrás. Se os antropólogos e estudiosos da cultura popular, de algum modo, registraram e analisaram as manifestações culturais, portadoras de elementos africanos, realizadas por aqueles que para cá foram trazidos na condição de escravos e pelos que deles descendiam, historiadores se preocuparam mais com as relações mantidas ao longo dos séculos com aquele continente.

Nos últimos anos, assistimos à emergência de uma legislação educacional que enfatiza o trato da diversidade sociocultural nos currículos escolares. Tal legislação atende a reivindicações históricas dos movimentos sociais organizados, sobretudo, os movimentos negros. Dessa forma, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Assim, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal, que assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garante igual direito as histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura a todos os brasileiros (BRASIL, 2006).

De acordo com Martha Abreu e Hebe Mattos (2008, p. 6), essa legislação é fruto do novo lugar político e social conquistado pelos movimentos negros e antirracistas desde os anos 1990, afetando especialmente o campo da educação. É relevante reforçar que a lei, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) propõem claramente o desenvolvimento de políticas de reparação e ação afirmativa para afrodescendentes. O tom extremamente político das Diretrizes denuncia o mito da democracia racial e aponta para as possibilidades de combater o racismo.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de um povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos no Brasil quanto a sua identidade e os seus direitos sociais. A relevância do estudo de temas decorrentes da

história e da cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se em quanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004). Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos atividades que proporcionem diariamente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos africanos e seus descendentes, além da raiz europeia. É preciso ter clareza que o artigo 26^a, acrescido à Lei 9.394/96, provoca bem mais que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnicos-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos explícitos para a educação oferecidas pelas escolas (BRASIL, 2006, p. 239).

No dia 09 de janeiro de 2003, foi aprovada e assinada pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva a Lei 10.639, que alterou a Lei nº 9.394/96, 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 (DIAS, 2005, p. 59). Com esta lei, é preciso valorizar devidamente sua história e a cultura dos afro-brasileiros, buscando reparar danos, garantindo direitos negados no passado, e que ainda hoje são negados em nossa sociedade.

No artigo 26-A., a lei ainda diz que:

Nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de 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 sociais, econômica e política pertinente a História do Brasil.

2º Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-Brasileira serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileira.

3º (Vetado)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”.

Essa lei é baseada no princípio de igualdade, enquanto somos sujeitos participantes de uma história social. Essa ideia resgata a contribuição dos negros na formação e construção da

nossa sociedade brasileira, sendo importante construir políticas de inclusão e igualdade racial em vistas aos grupos sociais historicamente à margem da sociedade.

A porta de entrada do ensino de História da África passa pelo reconhecimento desse continente nas suas singularidades essenciais (MOORE, 2010, p. 145), como:

- Berço da humanidade em todas as suas configurações, tanto antiga (Homo Habilis, Homo Erectus, Homo Neanderthalensis) como moderna (Homo Sapiens Sapiens).¹
- Lugar a partir do qual se efetivou o povoamento do planeta, a partir de 100 a 80.000 anos.
- Berço das primeiras civilizações agro sedentárias e agro burocráticas do mundo ao longo do Nilo (Egito, Kerma, Meroé).

Todos os dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas dos movimentos e associações negros, ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientam a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, a avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudos, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004).

Também na Lei 9.394/96, art. 26, §4º lê-se:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

¹ Os dados científicos apontam crescentemente na direção do surgimento, somente na última fase do paleolítico superior (25.600 – 10.000 anos) de variantes morfo-fenotípicos correspondentes aos povos “proto-europóides e proto-sino-nipânico-mongóis”.

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

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

É possível avaliar que, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), a questão racial ocupou lugar secundário. Somente o texto da Lei de 2003 torna incisiva a obrigatoriedade de conteúdos que envolvem essa questão. Nesse sentido, importa destacar, que na década de 1990, foi necessária a mobilização de intelectuais, negros e não-negros, para a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que incluem o volume Pluralidade Cultural, no qual a questão de “raça” aparece como item a ser trabalhado, partindo do princípio de que a diversidade racial do Brasil é positiva.

Conforme os PCNs,

Todos os grupos sociais e étnicos têm histórias. Essas histórias são obstinadas entre si e também distintas do que se convencionou como história do Brasil, no singular. Embora as trajetórias das culturas e etnias no Brasil já façam parte dos conteúdos trabalhados pela escola, com referência aos índios, aos negros, aos imigrantes, o que propõe são novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziam (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 153).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 34) aponta, em seus “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, que as crianças, adolescentes, jovens e adultos tem o direito ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceito de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convenção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades culturais e potencialidades.

Para a compreensão da diversidade das sociedades deve-se considerar a

[...] crescente força crítica a partir dos processos de independência das antigas colônias europeias na África e na Ásia, no segundo pós-guerra, exigindo o acolhimento de diferentes periodizações e articulações históricas culturais, com a superação da suposição de uma matriz étnica e hegemônica, ou seja, da existência de uma história una ou universal (BNCC, 2016, p. 55).

Segundo Cruz (2017), o texto segue fazendo referência à constituição da aprendizagem histórica e da aquisição do saber histórico a ser realizado com aportes referentes a outros aparelhos culturais e ainda menciona a instrumentalização quanto ao uso e análise dos documentos.

Ao ser contemplada nas leis educacionais, a questão racial foi uma tentativa de demonstrar a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que caminham para a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia racial. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que as reformas governamentais, inclusive as educacionais, centram-se na invisibilidade e não na focalização. Para resolver essas questões, é preciso dar tais passos sempre. O primeiro é a lei, o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem (DIAS, 2005, p. 60).

O §3º da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, do CNE (Conselho Nacional de Educação), versa sobre o eixo sistemático da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Segundo as Diretrizes, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação para as Relações Étnico-Raciais devem ser desenvolvidas no cotidiano das escolas como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios e de informática, na utilização de sala de leituras, biblioteca, brinquedotecas, áreas de recreação e em outros ambientes escolares.

Borges (2010) salienta que este ensino vem acontecendo por diferentes meios, incluindo a realização de projetos de diferentes naturezas, projetos interdisciplinares com vistas à divulgação e ao estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da História do Brasil. São projetos que culminam em feiras culturais, visitas a núcleos arqueológicos, museus e até a grupos remanescentes de quilombos. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais propõe situações de aprendizagem entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças: um projeto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime.

Em princípio essas medidas em prol do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema escolar brasileiro foram consideradas tão somente como uma reparação da dívida histórica aos africanos trabalhadores e constituidores da nação. É importante considerar, então, que temática africana e afro-brasileira se apresenta como conteúdos de fortes significações políticas e sociais, no âmbito da sociedade brasileira, e que sua abordagem nos currículos escolares, com ênfase para a perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, apresenta dilemas e desafios de ordem política, pedagógica, ético e epistemológica, entre outras dimensões.

Vale ressaltar ainda que o reconhecimento da História como uma das disciplinas escolares a se responsabilizar, privilegiadamente, pela educação das relações étnico-raciais na Educação Básica, como expresso na Lei 10.639/03, não obedece apenas a critérios epistemológicos, à contribuição óbvia dessa disciplina para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, mas também a critérios político-sociais. Alvo de disputas e embates pela perpetuação e/ou instituição de memórias, o ensino de história tem sido, historicamente, palco de uma verdadeira “guerra de narrativa” (LAVILLE, 1999), podendo identificar-se diferentes vozes, realizando distintas apropriações de discursos e narrativas históricas, em função de seus projetos políticos e concepções de mundo.

Assim, reconhecendo a importância do surgimento de uma lei que se destina a promover a reeducação das relações étnico-raciais, assim como a potencialidade das orientações contidas em suas “Diretrizes” correlatadas, necessitamos desenvolver um olhar mais cuidadoso para essa legislação, com o intuito de ampliar a compreensão de alguns dos desafios e riscos que se colocam em seu processo de recepção.

Pensando a educação brasileira como uma rede que entrelaça produção científica e conhecimento escolar, a Lei 10.639/03 gerou um enorme desafio para os cursos de licenciatura em História, uma vez que a grade curricular, até então, não tinha como objetivo formar docentes capazes de narrar e refletir sobre História da África. A obrigatoriedade deste tipo de ensino ao mesmo tempo que viabiliza uma apurada observação do Sul do mundo a partir das margens, como teóricos do descentramento propõem (SLENES, 2009, p. 24), o que também gera a necessidade de pensar projetos políticos pedagógicos que visem a atender à legislação vigente e as próprias demandas de estudantes. Conforme Oliva (2003, p. 224), temos ainda uma dupla responsabilidade: como brasileiro (a), a África nos explica. Os esforços para atender à recente legislação são visíveis, os resultados, contudo, permanecem tímidos.

Para Oliva (2009, p. 158), os textos legais sinalizam a necessidade de abordar história e cultura africana, mas ainda há uma grande distância entre aquilo que é prescrito e o que é encontrado nas escolas. O mesmo vale para as universidades. Apesar de haver inspiração teórica de olhar para o mundo a partir das margens, em termos formais o conteúdo pragmático das outras disciplinas, como História Contemporânea, permanece intocado. Novas páginas são inseridas na história, mas tal inclusão pouco afeta o conteúdo das páginas empoeiradas que sempre estiveram impressas no melhor papel e encadernadas em capas duras e letras bordadas. A velha abordagem de olhar para o continente africano como fundação dos navios europeus também é mantida.

Sobre esse aspecto, Carlos Moore diz:

Ainda hoje, a visão raciológica continua a afetar boa parte das obras consideradas ao continente africano, tanto na Europa e nos Estados Unidos, como também no Oriente Médio e na América Latina, onde de modo geral, os incipientes estudos africanistas, são, frequentemente, meras prolongações dos conceitos e preconceitos urdidos pela academia europeia e norte americana. É dentro desse marco paradigmático, e atendendo para múltiplas questões de compreensão/interpretação que ele suscita e impõe, que também deverão ser enxergados e abordados os problemas epistemológicos, metodológicos e didáticos em relação ao ensino da História da África (MOORE, 2010, p. 151-152).

Temos, nesse sentido, os PCNs de História, que, de acordo com Anderson Oliva (2003), embora sejam bastante celebrados em termos temáticos, reduzem o conhecimento sobre a África à sua articulação com a história brasileira.

[...] apesar de já incluir determinados temas voltados para o estudo da história africana, os PCNs pecam por origem, seja pela falta de uma perspectiva centrada na própria trajetória das sociedades em África, seja pela escolha de uma estrutura de conteúdos que defende a articulação da temática sempre articulada como História do Brasil. Segundo essa lógica, valoriza-se mais a “África” que existiria dentro do Brasil, as contribuições africanas na formação da sociedade brasileira do que a história do continente que nos divisa pela fronteira do Atlântico do Sul (OLIVA, 2003, p. 154).

O problema com tal abordagem é antigo e já aflige a historiografia brasileira há alguns anos: os africanos não passavam a existir a partir do momento que foram capturados e encarcerados em navios para serem escravizados no Brasil. Um tratamento que, novamente, mantém esses sujeitos presos a essa representação. Assim, mesmo que a historiografia venha considerando o papel da agência e da resistência na história dos negros, não atende à expectativa de movimento negro e nem de um ensino de história que procura desestabilizar as noções de centro/margens (CRESCÊNCIO, 2019, p. 44).

1.3 A História ensinada no Centro de Ensino Nazaré Ramos

Durante décadas o ensino de África e dos africanos foi fragmentado, o que empobreceu o conhecimento pleno deste continente. Citado na disciplina de Geografia, os estudos abordavam a extensão territorial deste continente. Na disciplina de História, o Egito ganha destaque, como também o deserto do Saara. Contudo, esses locais não eram claramente associados como que pertencentes ao continente africano. Não é diferente dessa abordagem o que ocorria na prática pedagógica realizada no Centro de Ensino Nazaré Ramos, que é uma instituição pública estadual, fundada em 15/05/1942, situada em São Luís Gonzaga do

Maranhão, que recebeu esse nome em homenagem à uma figura considerada ilustre da época, a esposa do intendente Paulo Ramos, que veio visitar a cidade em determinado momento. Lembremos que tem sido recorrente no Brasil esse tipo de homenagem a pessoas da elite. A escola citada inicialmente atendia aos alunos do 1º ao 7º ano do curso elementar. Em 1985, passou a atender da 5ª a 8ª série do curso ginásial bandeirante, termos usados na época. Os diretores durante muitos anos eram professores normalistas vindos de outras cidades ou promotores, médicos.

Essa escola é considerada tradicional, primeira e única estadual, e símbolo de São Luís Gonzaga do Maranhão. Não há um gonzaguense há várias gerações que não tenha estudado nela. Consta em seus arquivos registros das cinco últimas décadas, ela é também considerada símbolo de resistência, assistiu mudanças no nome da cidade e é carregada de história quanto aos prefeitos do município. Atualmente possui 26 (vinte e seis) turmas, atendendo 960 (novecentos e sessenta alunos) nos turnos matutino, vespertino e noturno (EJAI).

Muitos estudantes inicialmente tinham a noção de que a África era um país e de que países como Egito e Marrocos eram pertencentes ao continente europeu. Da mesma forma, o contato inicial que se tinha com África era através da abordagem sobre os negros escravizados, os quais nos referíamos erroneamente como “escravos”, tendo assim uma visão de que a África surgiu a partir de então e que essas pessoas eram seres inferiores que evoluíram a partir do contato que tiveram com europeus e os demais povos colonizadores. Criava-se para os africanos um conceito de povos sem cultura, sem história, sem conhecimento.

Segundo Silva (2011), “o continente africano é um dos mais antigos da história da humanidade. No entanto, há uma ingratidão acentuada por parte de história ao tratar deste continente, destes povos e da infinita riqueza cultural contida e advinda deste lugar”. Esse movimento de silenciamento ocorreu por falta de materiais que apoiassem os professores nas discussões em torno da história e cultura afro-brasileira e africana. Esses assuntos, quando tratados, eram somente por negros preocupados com a cultura local e com questão étnico-raciais, sendo uma iniciativa do professor ou de um grupo de professores politizados.

O continente africano ficou invisível aos olhos dos educadores de décadas anteriores. Os estudantes não tinham acesso a uma gama de informações sobre um continente que difundiu conhecimentos importantes à sobrevivência das sociedades atuais. O silêncio sobre a contribuição africana para toda a sociedade brasileira é gravemente injusto. Foi deixado de atribuir a quem seria de direito os méritos pela criação de métodos que são utilizados para a expansão de diversos ramos de atividades, os quais beneficiam a humanidade até os dias atuais.

Conforme Lídia Nunes Cunha

se as referências à população negra não se fazem de maneira explícita, a análise dos discursos que debateram a universalização da escola básica não deixa dúvidas quanto ao caráter disciplinador e eugênico que, pela escolarização, se pretende conseguir como maneira de evitar ao atraso do País, erradicando e controlando os fatores que impediam ao alcançar a inserção definitiva no rol das nações civilizadas, a exemplo de outras nações latino americanas, como a Argentina (CUNHA, 2005, p. 223).

Assim, antes da promulgação da lei 10.639/03 a Europa sempre apareceu nos livros como conteúdo central. No Centro de Ensino Nazaré Ramos também nesse dado momento, o continente africano era invisível ou nunca enfatizado de maneira correta, pois dava-se visibilidade a um currículo que destacava a Europa. Não se reconhecia que, antes mesmo da Europa ser uma grande potência, a África já descobria e difundia conhecimentos importantes e indispensáveis para a sobrevivência do homem. Até a arqueologia prova a existência de tais atividades milenares. No entanto, o foco que serviu para que a África fosse, de algum modo, lembrada foi o da escravidão.

Os afro-brasileiros são associados a um conjunto de preconceitos, estereótipos e desvalorização dessa significativa parte da população africana. As práticas curriculares excluem conteúdos relacionados a histórias e a cultura dos africanos e da África, havendo um silêncio no que tange a essa temática. A própria produção literária que circula dentro da escola e principalmente no material didático, como imagens, representações e significações estereotipadas, reproduziu o racismo em textos e discursos ao longo de anos.

Sem dúvida,

A problemática da história e da cultura afro-brasileira para o ensino de história requer abordagens e práticas que ajudem nossos alunos a pensarem historicamente esse processo histórico. É para isso que ensinamos história na escola. E é sem dúvida esse o objetivo da formação histórica escolar (CONCEIÇÃO, 2010, p. 146).

Com a Lei 10.639/2003, a preocupação dos professores da escola Nazaré Ramos com a temática étnico-racial aumentou, mas a iniciativa quanto ao trabalho desses conteúdos segue dependendo da iniciativa individual dos docentes. Contudo, a Lei não se apresenta como uma política da escola e não consta no projeto pedagógico da instituição mesmo sendo necessário estudar, aprender, conhecer sobre a história e cultura dos povos que vieram da África e sobre a história e cultura que produzem seus descendentes.

Existem, na referida escola, professores e professoras negras, os quais trabalham isoladamente com os elementos da história e da cultura negra local ou elementos nacionais. Os

projetos são realizados, normalmente, em novembro, do mês da Consciência Negra e de Zumbi de Palmares, o celebrado herói da resistência negra no Brasil. É feito um projeto para desenvolvimento de atividades referentes a essa temática. Porém, poucos professores envolvem-se no projeto, que fica mais restrito aos profissionais da área das Ciências Humanas.

Segundo Cintia Crescêncio (2019, p. 52),

os desafios lançados pela Lei nº 10.639 de 2003, e pelas ações originadas dessa legislação foram acompanhadas de avanços claros e de retrocessos que ainda estão sendo revistos. Enquanto é motivo de celebração o fato de o movimento negro ter conquistado tão importante protagonismo, seus efeitos ainda precisam ser objeto de reflexão e vigia.

A falta de conhecimento, ou melhor, esse desprezo pelo conhecimento da cultura constituída e formadora da nação causou e causa consequências nefastas para o projeto de nação que busca ser democrática, igualitária, fraterna e de contra qualquer forma de xenofobia. Para tanto, é necessário retirar as vendas ou máscaras que insistem em permanecer para não enxergar os horizontes de nossa ancestralidade.

Como bem diz André (1995), a escola é o lugar de socialização dos diversos sujeitos que se entrecruzam sob o signo da cultura, seja por meio de conteúdos programáticos transmitidos pelo professor, ou por meio da cultura e representações trazidas pelo aluno. Nesse sentido, ambos são geradores de conhecimento e de significado no cotidiano da escola. Por essa razão os conteúdos que são tratados na escola precisam ser variados e diversificados.

A visão da África mesmo após a promulgação da Lei 10.639/03 é reproduzida e estigmatizada como um continente exótico, selvagem, pauperizado e invisível a sua diversidade natural e cultural. Há ainda ausência de políticas públicas, de programas de formação continuada para professores, ou ações específicas para auxiliar práticas pedagógicas que aprofundem e oportunizem a educação para as relações étnico-raciais.

A História ensinada nas escolas é um elemento formador da memória coletiva e da identidade nacional. Como afirma Le Goff (1990, p. 46), “[...] a memória coletiva não é somente uma conquista é também um instrumento e objeto de poder[...].” Assim, especialmente para História da África, o professor deve estar preparado para fazer a transposição didática do conteúdo e do método historiográfico, pois ainda não temos material didático suficiente para trabalharmos nas salas de aula de Educação Básica.

Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais

possui capítulos específicos sobre a temática. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outros assuntos. Tornou-se evidente também que, quando o silêncio foi quebrado, bibliografia limitada e o distanciamento do tema por parte dos autores criaram obstáculos significativos para uma leitura mais atenta e um tratamento mais pontual sobre a questão. [...] nos textos em enfoque por razões que talvez espelhem a pequena intimidade com a bibliografia especializado em História da África e as circunstâncias específicas da elaboração de um livro didático, as imprecisões e equívocos acabam por predominar. Isso não exclui algumas boas reflexões realizadas pelos autores ou ainda abordagens adequadas dos conteúdos apresentados. No entanto, os livros, quase sempre são marcados pelos acertos (OLIVA, 2008, p. 33).

Por esses motivos, o principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da história da África são as informações adquiridas sobre a África fora do contexto escolar, marcadas por preconceitos. Estas informações de caráter racista são produtoras de um imaginário pobre e preconceituoso, extremamente alienado e restritivo. Predomina até os tempos atuais tanto na sociedade quanto nas escolas uma imagem do africano selvagem acorrentado à miséria. Esta imagem é construída pela insistência e persistência das representações negativas sobre os africanos e, conseqüentemente sobre seus descendentes, as quais precisam ser discutidas e desconstruídas, com afinco, nos espaços escolares.

2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nossa formação nacional tem como característica peculiar a convivência e mescla de diversos etnias e diferenças culturais. O legado cultural africano em nossa sociedade brasileira é visível, mas ainda hoje opera a situação de desconhecimento dessas contribuições e se manifestam profundas desigualdades que dão aos negros condições sociais menos favoráveis segundo as linhas de exclusão social marcadas pelo recorte racial. Há um apagamento da cultura e história afro-brasileira e africana nos livros didáticos, os quais são materiais bastante utilizados na sala de aula e que podem ser um veículo de expansão de estereótipos e preconceitos.

Neste capítulo faremos uma análise de alguns manuais escolares de História, como abordam a temática em discussão, como são representados África, africanos e seus descendentes, por meio de imagens, textos, a fim de verificar como são presentes ou ocultadas em manuais de ensino.

2.1 A abordagem dos conteúdos de África e Afro-Brasil nos livros didáticos do último PNLD

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído por meio do Decreto nº 91.542/1985, em substituição a programas anteriores cuja origem remonta à década de 1930. Em seu decreto de criação propõe, entre outras prerrogativas, a maior participação dos professores do então denominado ensino de 1º grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros comprados pelo governo e adoção de livros reutilizáveis. Na década de 1990, começam a ser projetados mecanismos de avaliação dos livros didáticos e a se colocarem em cena discussões sobre a qualidade desses materiais resultando em medidas como a publicação de editais para balizar a avaliação pedagógica, a organização para cada etapa de escolarização do Ensino Fundamental e Médio. O livro didático de História, nesse contexto, assume lugar de grande relevância no ensino de História em nosso país, já que o PNLD situa-se entre os maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo, proporcionando, assim, profundos impactos no sistema de ensino e no mercado editorial brasileiro.

Com o lançamento dos PCNS, passa a ser muito recorrente a presença de selos nas capas dos livros didáticos, anunciando suas adequações aos parâmetros. Logo há um movimento de revisão dos materiais didáticos feitos pelas editoras, tanto para se adequar à nova

proposta curricular, quanto para se adequar aos critérios de avaliação do PNLD (MAGALHÃES, 2007, p. 55).

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal, ou, até mesmo, o único instrumento auxiliar no trabalho nas salas de aula.

O próprio Estado através do MEC reconhece também que

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptam à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (BRASIL, 1998, p. 79).

Para os professores, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula são repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas. Outrossim, para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compra jornais e revistas. Nesse contexto, o livro didático assume contornos relevantes no processo ensino/aprendizagem e torna-se um dos grandes responsáveis pelo conhecimento do homem comum. É ele construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi transmitido pela escola de primeiro e segundo grau (ABUD, 1986, p.81).

Infelizmente, o livro didático, de um modo geral, ainda omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e os processos histórico-culturais, de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, entre outros.

Diante da importância do livro didático é que buscamos avaliar como é abordada a temática da África e afro-brasileira nos livros didáticos de História do PNLD 2018. Para essa análise, buscou-se o aporte teórico nos conceitos de representação social² e de memória³. Entendendo que o conjunto destas representações ajuda a constituir a história da África que

² Segundo Jedlowski 2001 apud Naiff Sá (2008), as representações servem para dar legitimidade às crenças da sociedade e para inspirar os projetos de poder das elites, desse modo “o passado” assume valor estratégico na imposição das representações sociais “que concedam com os interesses dominantes”.

³ Naiff e Sá (2008), apresenta a conclusão que chegam De Rosa e Mormino (2000), a respeito da relação entre memória e as representações sociais: permitem a interpretação do presente a partir de quadros de referências ligados ao passado, mas também ancoradas no presente. A elaboração e perpetuação das visões de mundo dependem simultaneamente do trabalho da memória e da atividade cognitiva.

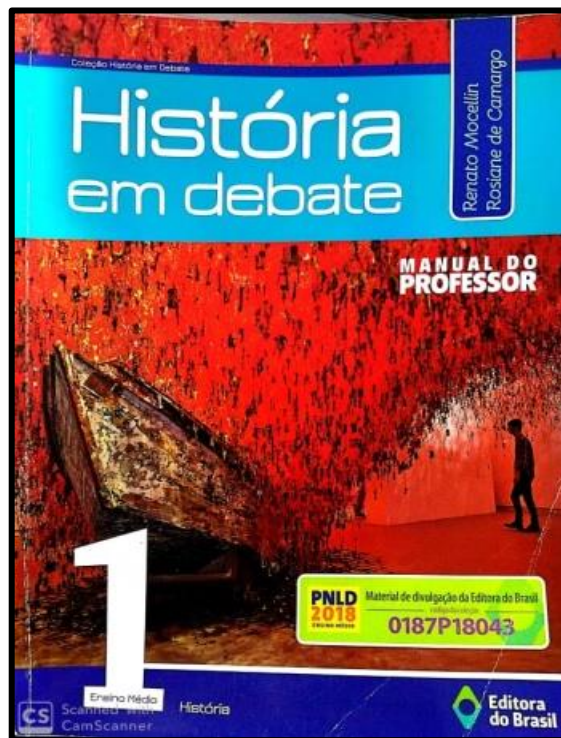
hoje conhecemos, produz a identidade e a imagem do negro que se tem hoje. Sem dúvida, é grande o papel do livro didático como instrumento de difusão do conhecimento nas escolas.

A grande maioria dos livros de História não reserva para a África um espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações.

Há um silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas, processo de continuidades e permanências. Há ainda, construções, distorções e simplificações elaboradas sobre a África.

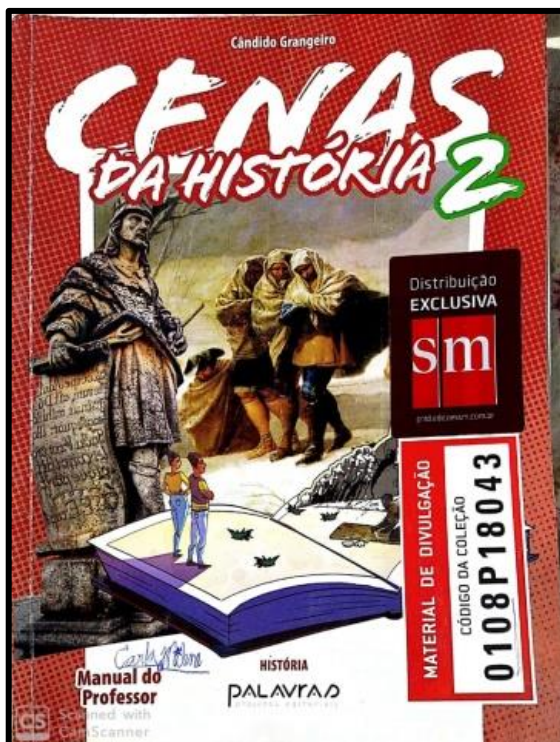
Os livros didáticos de História avaliados são do Ensino Médio, 1º e 2º anos, das editoras do Brasil, Palavras e Projetos Editoriais, e Editora Saraiva, respectivamente apresentados, conforme figuras 1, 2 e 3.

Figura 1- História em Debate



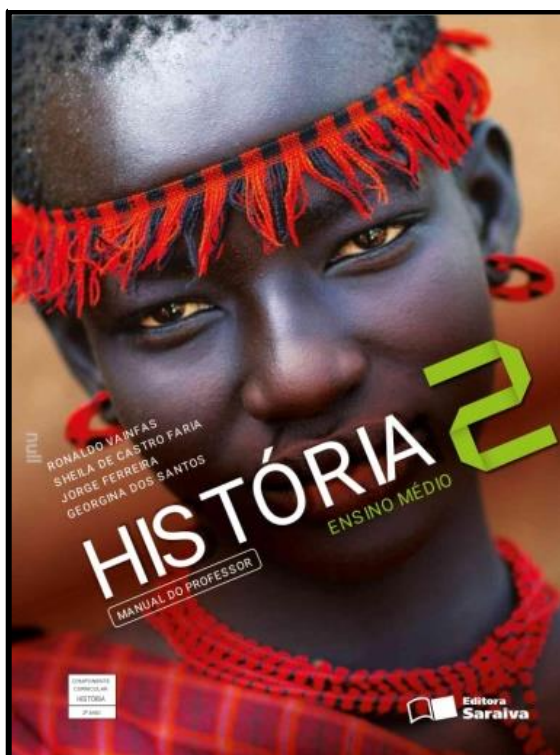
Autores: Renato Mocelin; Roseane Camargo
 Público: 1º ano
 Editora: FTD, 2016

Figura 2 - Cenas da História



Autor: Cândido Grangeiro
 Público: 2º ano
 Editora: Projetos Editoriais
 1ª edição – São Paulo – SP – 2016

Figura 3 - História 2

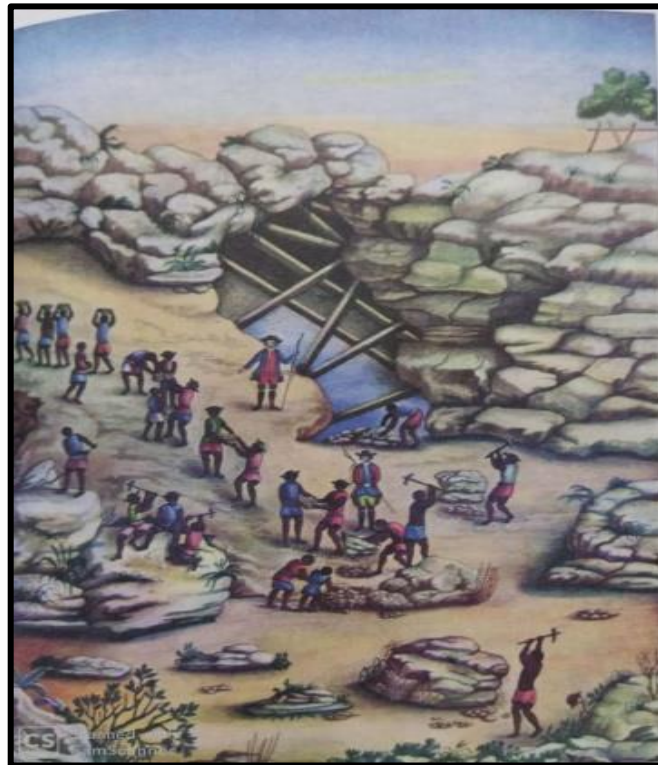


Autores: Ronaldo Vainfas; Sheila de Castro Faria;
 Jorge Ferreira e Georgina dos Santos
 Público: 2º ano
 Editora: Saraiva, 2016

A África se distingue por ter sido o berço de toda a humanidade e das primeiras civilizações mundiais, o lugar onde o ser humano, pela primeira vez, erigiu sociedades baseadas na cooperação solidária.

A primeira imagem da África, que surge, representa os africanos como escravos. Isso é notório nas obras aqui mencionadas, conforme as figuras abaixo.

Figura 4 - Extração de diamantes



Fonte: História em debate: Mocelin; Camargo (2016 p. 139).

Figura 5 - Negras com tatuagens vendendo cajus.



Fonte: História em debate: Mocelin; Camargo (2016 p. 140).

Figura 6 - Gravura do séc. XVIII representa grupo de escravos africanos amarrados.



Fonte: Cenas da História: Granjeiro
(2016, p. 67).

Figura 7 - Gravura representa líder africano vendendo homens, mulheres e crianças como escravos.



Fonte: Cenas da História: Granjeiro
(2016 p. 68).

Figura 8 – Identidades afro-brasileiras

O Parlamento inglês aprova a Lei Abolition. Aprovado o Regulamento das Missões indígenas, que regulava a organização dos índios no Brasil imperial.

1833

2 Identidades afro-brasileiras

Excluído aos cidadãos que as designações dadas aos escravos, no Brasil, às vezes eram originadas pela forma como um grupo étnico se autodenominava.

No Brasil, homens e mulheres nascidos na África poucas vezes eram designados pelos grupos étnicos a que pertenciam. Eles eram identificados de diferentes formas, como com o nome do porto onde embarcaram, de acordo com denominações mais genéricas e criadas no Brasil ou ainda com o nome de suas línguas. Mas nunca eram chamados de africanos. Portanto, no Brasil, os que vinham da África centro-ocidental eram chamados de angolas, congus, monzolos, cawanges, benguelas, entre outros. Os que embarcaram na África ocidental ficaram conhecidos como minas, haussás, calabares, jejes, iorubás, nagôs etc.

Algumas vezes, esses nomes foram dados pelos traficantes. Muitos acabaram incorporados pelos escravos, de modo que puderam recriar identidades para melhor sobreviver na sociedade que lhes foi imposta. Eles não se sentiam "africanos" – a construção de uma identidade africana foi bem posterior e é muito debatida hoje –, eles se sentiam, com evidente orgulho, pertencentes a suas próprias nações. Nações essas que, muitas vezes, eram tradicionalmente inimigas.

Alguns estudiosos afirmam que os senhores de escravos souberam usar as rivalidades entre africanos em proveito próprio enquanto as diferenças entre eles permanecessem, dificilmente se uniram para enfrentar os senhores.

Essas diferenças e rivalidades entre os nascidos na África ficaram evidentes até mesmo em termos geográficos, como nos espaços urbanos das grandes cidades. Na cidade de Salvador, por exemplo, os **escravos de ganho** e os libertos reuniam-se em cantos, os locais onde os grupos de trabalho esperavam os freqüentes. Cada local tinha um capô de canto, que carregava um bastão como símbolo de autoridade. Em geral, os cantos eram ocupados por grupos de uma mesma origem. Outros se organizavam em irmandades religiosas, formando grupos que, muitas vezes, rivalizavam entre si. Em algumas irmandades, pessoas de certas origens não eram aceitas.

Essas organizações foram espaços importantes para a socialização dos escravos, principalmente daqueles recém-chegados da África. Reuniam-se em festas, assembleias e eleições. Para ajuda mútua, criaram estratégias de solidariedade: era compromisso de todas as irmandades prestar auxílio nas doenças, na invalidez e na morte.

Figura de arte

• ALBUQUERQUE, Wallyra R. FRAGA FILHO. *Walter: Uma história do Negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Em linguagem didática, o livro resume a história da escravidão no mundo, na África e na América, em especial no Brasil, até a fim da legalização do sistema escravista e a abolição no Brasil.

Escravos de ganho

escravos que obtinham seus serviços nas cidades, dando, ao final do dia, o valor obtido ao proprietário.



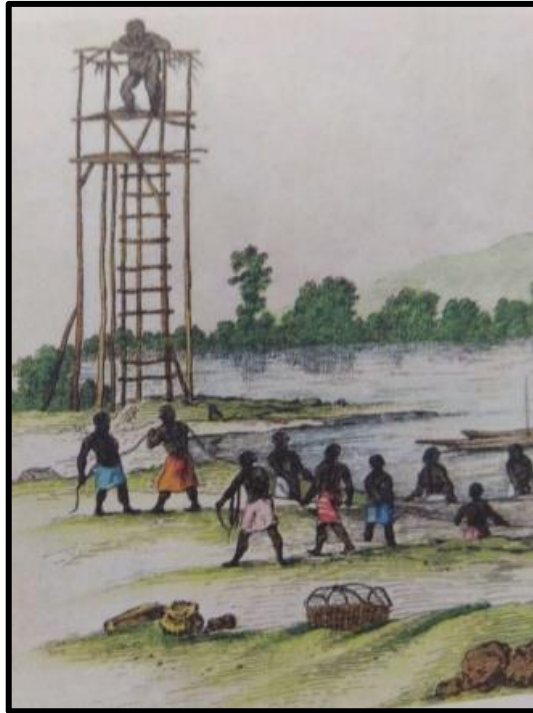
A escravidão podia ser vista também nos espaços públicos, como nas ruas e nos praças das grandes cidades. A imagem representa o Pátio da Ponta Intermédio de senhores, em Recife, Pernambuco, em 1843. Os ganhos, quase sempre estrangeiros, não tinham como saber se as pessoas que trabalhavam nas ruas eram escravos ou libertos (foramais), quase sempre eles se identificavam como escravos. Muitos trabalhadores eram escravos de ganho, ou seja, não uma grande parte era liberta e trabalhava nas mesmas atividades dos outros, em áreas urbanas, como no venda a varejo de alimentos, terra, pecuária etc. Acervo Instituto Moreira Salles.

195

Fonte: História 2: Vainfas; Farias; Ferreira; Santos, 2016, p.195)

No tratamento da cultura afro-brasileira, prevalece a representação desses povos como escravos ou em situações de trabalho e apenas pontualmente há referências às práticas da resistência contra a escravidão, como a exemplo dos quilombos, como vemos na figura abaixo.

Figura 9 - Atlas maior



Fonte: História em Debate: Mocelin; Camargo (2016, p. 107).

Figura 10 – Revoltas escravas

CONVERSA DE HISTORIADOR

As revoltas escravas


Durante o período regencial, as revoltas escravas tiveram diferenças fundamentais em relação às outras. Elas eram temidas pela população livre, principalmente pelas elites. Deve-se considerar que a população escrava do Brasil era enorme – em alguns lugares chegava até mesmo a ser mais da metade da população. As elites temiam uma rebelião em massa, a exemplo do que aconteceu no Haiti no século XVIII.

As revoltas envolvendo negros – fossem escravos ou libertos – não foram divulgadas em jornais, e muitas tiveram resultado dramático, com a eliminação sumária de líderes e seguidores nos próprios locais dos confrontos.

Outras foram objeto de processos, quase sempre com a condenação à morte dos principais líderes. Por esse motivo, apenas recentemente os historiadores tomaram contato com dezenas de levantes escravos, por meio de consulta a processos criminais.

É interessante, entretanto, é que tanto nas revoltas das elites [proprietários de escravos] quanto nas revoltas escravas do período regencial não havia a intenção de acabar com a escravidão.

Tampouco havia um sentimento de ser "africano" ou uma solidariedade por ser "escravo". As escravarias eram compostas de homens e mulheres



Negros na Bahia, 1844, obra de Eduard Hildebrandt. Coleção particular.

de variadas origens étnicas, motivo que dificultava a criação de identidades culturais. Quase todas tiveram como líderes escravos ou libertos vindos de regiões da África onde a escravidão também existia, motivo pelo qual muitos tinham a escravidão como uma situação costumeira. Já os crioulos, nome dado aos escravos que nasciam no Brasil, poucas vezes participaram desses movimentos.

Os escravos lutaram, na maioria dos casos, para ter melhores condições de cativo, para se libertar e conseguir até mesmo ter seus próprios escravos. Apenas na segunda metade do século XIX, em particular na década de 1880, é que a escravidão realmente perdeu legitimidade no Brasil.

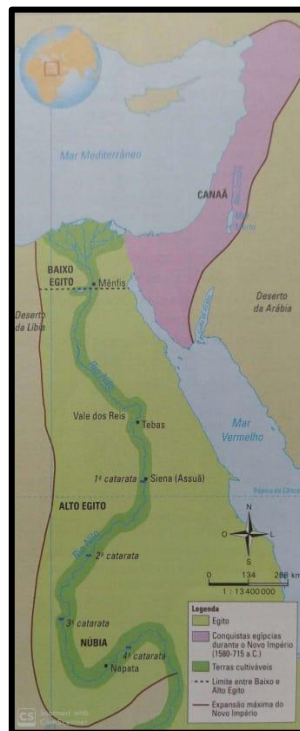
• Alguns escravos alforriados [libertados], quando conseguiram enriquecer, compravam seus próprios escravos. Essa evidência histórica pode comprovar qual argumento do texto acima?

Fonte: História 2: Vainfas; Farias; Ferreira; Santos (2016, p.195)

Essa resistência aparece de maneira tímida somente em uma página em Mocelin e Camargo (2016), não traduzindo a resistência tenaz por parte dos povos negros. Assim, normalmente, os livros deixam de protagonizar diversas outras formas de resistência e uma ampla resistência popular.

Já em relação ao Egito Antigo há uma negação da africanidade dessa civilização, essa é a construção das imagens e narrativas sobre essa região que é apresentada no livro didático analisado como localizada no nordeste da África e ladeado pelos desertos da Arábia e da Líbia. Parece haver um efeito de “desafricanização” do Egito, no sentido de silenciar ou mesmo negar o protagonismo histórico africano; apenas apresenta-se o Egito geograficamente nesse continente, confirmamos isso na imagem seguinte.

Figura 11 - Atlas histórico básico



Fonte: História em debate: Mocelin; Camargo (2016, p. 17).

Afirma o teórico Kete Asante (2009) que “depois da conquista do Egito por Napoleão e Dominique Vivian Denon, imprimiu-se ao conhecimento da África uma orientação diferente”, marcada pela empreitada de desmontar a africanidade da história egípcia, bem como da história africana no qual esta se relaciona como o vale do Nilo” (ASANTE apud OLIVA, 2017, p. 29).

Nos manuais didáticos e nas escolas brasileiras a primeira classificação do Egito é como uma civilização mediterrânea e não africana. O posicionamento dos autores sobre a antiguidade africana tem revelado um silêncio e um eurocentrismo, conforme figura 11.

Figura 12 – Antigo Egito



Fonte: História em debate: Mocelin; Camargo (2016, p. 20).

No que tange às Grandes Navegações e os contatos mais intensos com a África abaixo do Saara, os estranhamentos e os temores sobre o Mar, Oceano e a região abaixo do Equador, um temor de monstros, terras inóspitas, seres humanos deformados, imoralidades, regiões e hábitos demoníacos iriam ser elementos constantes nas descrições de viajantes, aventureiros e missionários.

No processo de expansão marítima a África foi o primeiro continente a entrar na rota dos navegantes portugueses, essa figura retrata como os portugueses se apresentaram diante do rei Congo.

Figura 13 – Portugueses se apresentam diante do Rei Congo



Fonte: Cenas da História: Granjeiro (2016, p. 32).

As obras apresentam características gerais e com menor ênfase à visibilidade dos negros em experiências positivas na história contemporânea. Eles são mencionados, por exemplo, nos processos de dominação, lutas e resistências sempre interligados com a história dos povos europeus. As obras são extensas com diversas páginas, porém, somente algumas se referem à África e ao africano.

O continente é retrato de maneira superficial e não aprofundada, ressaltando apenas as regiões mais pobres. Estes locais que são apresentados pelos materiais pedagógicos sofrem até os dias atuais com as marcas deixadas pelo imperialismo, mesmo no pós-colonialismo. O contexto sócio-histórico do continente colaborou para a construção de um imaginário ligado à submissão, a inferioridade e ao primitivismo.

Conforme Moore (2010, p. 55-56),

a mentalidade da maioria das elites que governa a África na atualidade foi forjada durante séculos anteriores no marco de um intercâmbio desigual com o exterior, uma mentalidade de “sócios”, menores, de “associados” para a pilhagem interna na África. Como consequência da subalternização do continente em termos reais perante o mundo dominante na maioria dos casos, é a essa a mentalidade e os hábitos que predominam, hoje, na prática do poder nesse continente. Assim, quando evocamos a cooperação com o continente africano, temos de saber, primeiro com qual dos atores sociais é conveniente elaborar essa cooperação.

O autor continua, existem muitas distrações, há uma subjetividade, o que determina a “tradução” do outro com aberrações e lugares privilegiados na análise histórica para a proliferação do racismo, como seus múltiplos derivados ideológicos e por conta desses fatores, há muitos séculos, reinando-se em torno do continente africano uma confusão quase que permanente, que continua dominando os estudos sobre os povos originários dessa porção do planeta.

Tudo isso vai de encontro aos PCNS, cujo tema Pluralidade Cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural, tendo esse objetivo propor o desenvolvimento das seguintes capacidades: conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia. Infelizmente essa temática nem sempre é enfatizada de forma prioritária nos manuais didáticos, ficando em segundo plano.

Sabemos que o livro didático serve como suporte para o professor, ele tem uma função de ferramenta didática. O que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos de história, na maioria das vezes é a manutenção de determinada tradição. Quase sempre, a exemplo dos livros

analisados, é mostrada uma história pelos olhos da classe dominante, ocultando o outro lado da história, ou a história dos grupos subalternos, como se eles não tivessem nenhuma importância ou participação dos processos históricos.

Conforme Azevedo e Stamatto (2010), pode-se afirmar que em uma perspectiva tradicional, originária da concepção positivista da história, que nos dias atuais pode ser chamada de uma História Política-Administrativa, o passado é resgatado como uma verdade. O relato nos livros didáticos é linear. Batalhas e feitos heroicos são constantemente narrados e seus atores são do sexo masculino e de camadas superiores da sociedade econômica e política.

Nesse sentido, a multiplicidade de possibilidades de narração nos permite encontrar novas miradas para outros sujeitos e outras memórias, para além daquelas que nos foi possível aprender por meio de discursos oficiais. Para além do espaço de reflexão acadêmica a memória está entranhada por toda parte em nossa vida cotidiana em múltiplas manifestações (ALMEIDA; MIRANDA, 2012, p. 261). Ou seja, a memória segue sendo um tema central, mas esquecido nos manuais didáticos.

Nessa perspectiva, notamos que o ensino de História como campo do saber onde tais questões normalmente são atribuídas como sua responsabilidade, é profundamente afetado pelo efeito desse debate. Assim, afirma Jedlowski (2010) que “a escola e o ensino convivem com a reprodução de práticas de memórias comuns à sociedade e que conduzem à permanência no senso comum de uma dada lógica de representação do passado”.

A maior parte das coleções trata os campos da Memória e da História como unidades conceituais indiferenciadas, muitas vezes não dimensionam o lugar de cada campo enquanto operações distintas, porém igualmente importantes, complementares e necessárias ao processo de formação do pensamento histórico (ALMEIDA; MIRANDA, 2012, p. 278).

Alguns poucos livros didáticos valorizam as memórias subterrâneas⁴, como é o caso das obras analisadas, onde predomina uma perspectiva de história totalizante e integrada, pautada na visão mais informativa que procedimental. Em outras palavras, verifica-se uma preocupação com a erudição dos fatos históricos e não com a formação do pensamento histórico que gere uma atividade intelectual do aluno diante do mundo, trazendo à tona uma memória que contribua para a valorização da cultura africana presente na constituição do nosso país.

Para Bosi (2003, p. 23), “as instituições escolares reproduzem essas versões, produzidas por uma memória de classe dominante solidificando uma certa memória social e operando em sentido inverso ao da lembrança pessoal, tão mais veraz em suas hesitações,

⁴ Nesse sentido ver Pollak (1989) uma memória subterrânea aquela silenciada pelo Estado em detrimento de uma memória nacional.

lacunas, perplexidades”. Dessa forma, esse tipo de narrativa subalterniza e inferioriza a África, os africanos e suas realizações históricas no território brasileiro.

Ainda sobre a análise dos livros didáticos, no que tange à religião, há permanências de obras que discriminam religiões afrodescendentes, não trabalham a diversidade do país com as diferentes culturas que circulam na escola, há a necessidade de avançarmos na construção de uma educação multicultural. Até porque os próprios calendários previstos nos livros didáticos marcam festividades católicas. Não é à toa que muitas crianças de religiões afrodescendentes são discriminadas. Em que escola irá se comemorar o dia do pai de santo e da mãe de santo, por exemplo?

De acordo com D’Adesky (2001),

a educação no Brasil é marcada pela hegemonia cultural euro-brasileira e pela exclusão das heranças culturais afro-indígenas dos currículos escolares que subtraem das classes populares importantes instrumentos de etnicidade, autonomização social e cidadania impondo-lhes a branquidade. Segundo o autor, aqueles sem poder que tiveram acesso à educação se veem confrontadas com um sistema que difunde formas de pensamento e modos de vida de categorias sociais mais favorecidas, assegurando ao mesmo tempo, a transmissão da ideologia da classe dominante.

A África assim, mantém-se como um continente desconhecido para a maioria da população brasileira, as escolas, os livros, não abordam o passado africano, muito embora esse passado esteja tão presente no cotidiano nacional, seja através de palavras faladas, da cultura, das religiões, das instituições, da economia, etc.

O desconhecimento e o silêncio sobre o passado da África e Afro-Brasil é imenso. Esse desconhecimento e silêncio têm sido uma opção arbitrária de lideranças políticas e econômicas, bem como dos nossos educadores, do mercado editorial. A exemplo, têm-se a África subsaariana, desprezada pelas sociedades e sistemas de ensino ocidentais aparentemente pela ideia de que ela fosse destituída da escrita. Esse mito de ausência de escrita na África já foi desconstruído.

Como ressalta a BNCC (2016, p. 303), a África aparece na indicação do estudo das primeiras civilizações junto com as da Ásia, Mesopotâmia, a Pérsia, o Egito faraônico, os povos núbios e hebreus. Indica-se ainda que se deve ofertar mecanismos para que os estudantes possam “refletir sobre as diferentes formas de contribuições dos negros africanos e dos indígenas na formação da cultura brasileira”. No final, sugere:

Valorização da história, e cultura afro-brasileira e indígena (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08), ganha ênfase nessa narrativa dos povos africanos, indígenas, migrantes e imigrantes, suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos que

concorreram para a construção do país, devem ser trazidos para o centro dos debates e análises sobre a História (BNCC, 2016, p. 461).

Com relação aos reinos africanos (Gana, Mali, Congo) existe um capítulo dedicado a essa temática, não foi dada a mesma importância como ao tema *O Império Napoleônico*, visto que o autor dedicou poucas páginas aos reinos africanos, em que faz descrição de alguns aspectos do reino com exposição de algumas figuras.

Figura 14 - Uma das influências egípcias recebidos pelos cuxitas



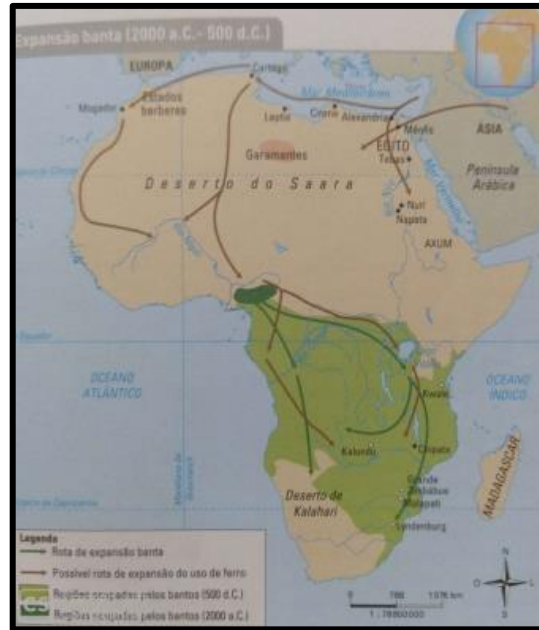
Fonte: História em debate: Mocelin; Camargo (2016, p. 25)

**Figura 15 - Obelisco de Axum.
Etiópia, 2013**



Fonte: História em debate: Mocelin;
Camargo (2016, p. 27).

Figura 16 - World history atlas



Fonte: História em debate: Mocelin; Camargo (2016, p. 29).

A BNCC menciona ainda que se deve

Identificar aspectos da história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro”. Analisar mudanças e permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e na América, problematizando esses estereótipos e preconceitos (BNCC, 2016, 474).

Vemos que o sistema educacional brasileiro e o livro didático não contemplam a contento a herança cultural africana, perpetuam ainda uma visão eurocêntrica, mesmo havendo legislações que promovam, reconheçam e valorizem a diversidade cultural, tornando a educação comprometida com as origens do povo brasileiro.

A implementação da Lei 10.639/03, bem como da Lei 11.645/08⁵, vem oportunizar que os estudantes problematizem a história do nosso país, ampliando-a no sentido de reconhecer e valorizar a nossa riqueza cultural. A implementação desta última lei abre novas demandas para produção de conhecimento sobre africanidades, as lutas do negro e indígenas no Brasil, a consciência negra, as resistências negra e indígena, a cultura indígena e afro-brasileira, entre outros temas. Para Borges (2010), “é preciso além da publicação de materiais sobre tais temas, uma urgente política de formação continuada para capacitar os professores e trabalharem com tal temática”.

⁵ Ver lei 11.645/2008 em www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 04 de junho de 2020.

As Diretrizes Curriculares Nacionais que dizem que a História da África deve-se ser tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminação que atingem o continente; os tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordadas temas relativos, ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica, a história da ancestralidade e religiosidade africana, aos núbios e egípcios, como civilizações que contribuem decisivamente para o desenvolvimento da humanidade, as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e Zimbábue, o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados, ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico, a ocupação colonial da perspectiva dos africanos, as lutas pela independência política dos países africanos, às ações em prol da união africana em nossos dias bem como o papel da União Africana para tanto, às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África, à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia, aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. Nota-se, que há uma vastidão de conteúdos que não são sequer mencionados nos manuais didáticos, menos ainda de forma positiva,

Há, porém, uma generalização do ensino de História da África, umas das singularidades decorre, precisamente, do fato desse continente ter sido o precursor mundial das sociedades afro-sedentárias e dos primeiros Estados burocráticos, particularmente ao longo do rio Nilo (Egito, Kerma, Kush). A singularidade do continente se agrega a outra, de construção totalmente externa: uma mitologia preconceituosa erigida por seus sucessivos conquistadores (hicsos, assírios, gregos, romanos, persas, turcos, árabes, indonésios e europeus), que sobrevive atualmente na maioria das obras.

Quando abordada de forma superficial ou de forma sintetizada a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, estamos sonhando aos alunos o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seu art. 2º, § 1º: esse ensino tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca de consolidação da democracia brasileira.

Por sua vez, o § 2º diz que o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-

brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado dos indígenas, europeus e asiáticos.

Quanto aos critérios de análise dos livros, podem ser destacadas as sugestões apresentadas nas diretrizes e legislações atinentes à temática africana e afro-brasileira. Como demonstram as pesquisas realizadas pelo historiador Marc Ferro (1993), podem existir conflitos entre a história institucionalizada e veiculada pelos livros didáticos, que passam a visão dos vencedores, e o que ela chama de “contra-história”, ou a visão dos vencidos ou dissidentes. Esse é um exemplo das imagens encontradas nos livros, muitas consideradas canônicas. Tanto as imagens como as vertentes da história devem ser plenamente identificadas e discutidas ao escolher os livros didáticos.

O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado conhecimento do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico cujo saber não vai além do que lhe foi transmitido pela escola de primeiro e segundo grau. [...] Esse homem comum, em geral, vê a história como uma epopeia ou suceder de fatos pitorescos, cujos personagens principais são os vultos históricos, os heróis que movem a história. A narração dos feitos desses indivíduos constituiria, então a História para esse homem comum (ABUD apud SILVA, 1998, p. 81).

É preciso ter um debate sobre temas fundamentais do continente africano na contemporaneidade, tais como gênero, construção de sociedades, cultura e pertencimento, o direito dos espaços e aos territórios, o choque entre o tradicional e o “moderno”, entre o oral e o escrito. Portanto, os manuais devem ser objetos de reflexão teórica que busque verificar sua potencialidade como produtores de conhecimento social e histórico.

Há muitos silêncios e esquecimentos nas narrativas oficiais e naquelas que, portanto, são expressas nos livros didáticos. Sobre a relação entre história e memória, Le Goff (2003) menciona que

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são revelados destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 422).

Os povos africanos ao sul do Saara, foram apresentados, durante longo tempo como gente “sem história”, “sem escrita”, “sem estudos” e sem moeda, ou seja, sociedades desprovidas de coerência orgânica. Sabe-se que, na ética materialista, hegemônica e linear do Ocidente e do Oriente Médio, a expressão “escrita” e a utilização “moeda” são sinônimos de

inteligência, superioridade e civilização. Os povos que não cumpriram esses requisitos seriam, no olhar de muitos pesquisadores “primitivos”, abortos da humanidade, aptos para o lixo histórico (MOORE, 2010).

Esses pensamentos alimentaram e alimentam o imaginário da sociedade até hoje. Essa visão raciológica continua a afetar boa parte das obras com vários conceitos e preconceitos que devem ser enxergados e abordados. Ainda é profunda a reflexão e a ação que precisamos empreender em termos epistemológicos, metodológicos e didáticos quanto à África e as questões afro-brasileiras.

Há uma considerável quantidade de obras que apresentam a história da África, como as analisadas, numa recitação linear desprovida de dinamismo social orgânico e sem interconexões das sociedades africanas ou com sociedades extra africanas. Desse enfoque, emerge um quadro sem profundidade social, pois privilegia as ações individuais de eminentes monarcas, as grandes batalhas e conquistas militares sobre inimigos circunstanciais.

Os livros didáticos trazem consigo um conceito ideológico que privilegia certos grupos sociais ao longo de toda a história. De acordo com Bonazzi e Eco (1980), o livro didático tende a trazer a versão hegemônica, isto é, aquele que corresponde a visão de mundo das forças político-sociais dominantes. Sabendo disso, o professor não pode fazer uso do livro didático como única fonte de estudo da disciplina, pois somente o debate crítico é capaz de quebrar paradigmas, de modo que contribua para transformar positivamente a sociedade na qual vivemos.

A abordagem linear-fatual direciona a atenção frequentemente laudatória, à nobreza dominante em detrimento de uma análise transversal do conjunto social. Ao contrário, um enfoque que privilegia a interação contraditória das classes e agremiações sociais, mostrando os mecanismos internos de explorações, de dominação e de coerção, assim como os conflitos decorrentes do choque de interesses variados se revela muito mais fecundo e suscetível de refletir as realidades concretas.

O Ensino Médio é a porta de entrada para o mundo acadêmico, portanto, espera-se que nesse nível, a história africana já seja abordada de forma complexa. Somente a criatividade, através do rigor científico e da curiosidade investigativa do pesquisador ou do docente poderá descontinuar o que o empenho eurocêntrico elucidou sobre o continente africano. Pois como diz Bittencourt (2002) o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização.

Como pontua Zamparoni (2007, p. 48), desde a edição da lei 10.639/03, existem desafios imensos e um deles é “capacitar pessoas [...] e batalhar para que os estudos africanos ampliem espaço no Brasil, principalmente através da introdução de cursos nas universidades que capacitem, mesmo que superficialmente, novos formadores sociais”

Existem continuidades e permanências no que concerne ao estudo da História da África. Não discutir o tema é uma manifestação de adesão às epistemologias e narrativas históricas eurocêntricas. Schimidt (1999) sublinhou que

é um tema frequentemente negligenciado pelo ensino. Falta mais grave quando sabemos que todos os brasileiros são culturalmente descendentes dos africanos. Como falar de um assunto tão vasto em tão pouco espaço? Preferimos nos concentrar em alguns aspectos fundamentais. Primeiro, mostra aos alunos que os “africanos” são na verdade diferentes uns dos outros (e apenas alguns desses povos vieram como escravos para o Brasil). Segundo, rejeitar os clichês próprios de filmes, desenhos animados e quadrinhos etnocêntricos, ao estilo Tarzan e Fantasma. Procuramos transmitir nosso próprio sentimento de encanto e surpresa com as maravilhosas criações dos povos africanos: pirâmides de Méroe, a vida intelectual agitada em Tombuctu, as geniais esculturas iorubás, o imponente e misterioso grande Zimbábue (SCHIMIDT apud OLIVA, 2003, p. 444).

Por fim, observou-se nos manuais analisados que pouco se aborda a África e o africano. Para Oliva (2007), faz-se uma fusão de estereótipos com informações superficiais e imprecisas, que colaboram para a perpetuação das imagens negativas sobre os grupos africanos e seus descendentes no Brasil.

2.2 O livro didático adotado no Centro de Ensino Nazaré Ramos: uma análise

Ensinar História como algo pronto e acabado, com conteúdos predefinidos sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pode levar a um ensino que não desenvolve o que é mais importante como função do ensinar história que é orientar para os problemas da vida prática (CAINELLI; SCHIMIDT, 2009, p. 20).

Complementa Laville (1999)

que enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é muitas vezes reduzido a uma narrativa fechada, destinado a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação (LAVILLE, 1999, p. 135).

É preconizado na Lei de Diretrizes e Bases, art. 36, IV, que o currículo do Ensino Médio, será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que

deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber, ciências humanas e ciências aplicadas.

Segundo Silva e Fonseca (2010) a História ensinada é, portanto, produto de uma seleção um recorte histórico-temporal realizado a partir de múltiplas leituras, interpretações e sujeitos históricos situados socialmente. Ela vem sendo apontada como a disciplina responsável pela formação política dos estudantes, pois teria intrínseco ao seu aprendizado o desenvolvimento do pensamento político do alunado, por isso, é de grande relevância no sistema educacional.

A construção da identidade é abordada a partir de uma extensa discussão sobre as noções de tempo histórico, referenciados na cultura. A História ensinada é, portanto, produto de uma seleção, um recorte histórico-temporal, realizado a partir de “múltiplas feitura” e interpretação de sujeitos históricos situados socialmente. Ademais, as proposições curriculares são resultado de escolhas de concepções e interpretações históricas de grupos ou pessoas, nomeados, indicados, convidados pelas autoridades e/ou órgãos educacionais.

Nesse sentido, podemos indagar sobre que tipo de história os estudantes brasileiros e em especial os alunos do Centro de Ensino Nazaré Ramos têm recebido. Trata-se de uma história a serviço da classe dominante, factual atenta às coisas do passado, ocupando uma função ideológica dentro da estratégia da ordem, que reflete os interesses da classe que detém o poder?

Nessa perspectiva, é preciso observar o material didático, bem como analisar o ensino de história na sala de aula. Assim, procuramos analisar os materiais didáticos no sistema escolar ora citado, dando enfoque à temática da História e cultura africana e afro-brasileira. As obras analisadas referem-se ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, de Alfredo Boulos Júnior, Coleção História, Sociedade e Cidadania, Editora, FTD, PNLD 2018. Edição 2016.

Alfredo Boulos Júnior que é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo. Lecionou nas redes pública e particular de ensino e, também, em cursos pré-vestibulares. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE), do governo do Estado de São Paulo. Atua principalmente nos seguintes temas: Representação, Imagens, Africanos, Afrodescendentes, Livro didático e África.

Figura 17 - Capa do livro didático 1ºano



O primeiro livro analisado é do 1º ano do Ensino Médio. Logo no primeiro capítulo onde retrata sobre patrimônio cultural, o autor de forma positiva e mesmo que de forma simplificada, comenta sobre a valorização das matrizes africana (fig. 18), ressaltando que durante muito tempo, zelou-se apenas pelos bens culturais associados aos descendentes de europeus e à história oficial (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 18).

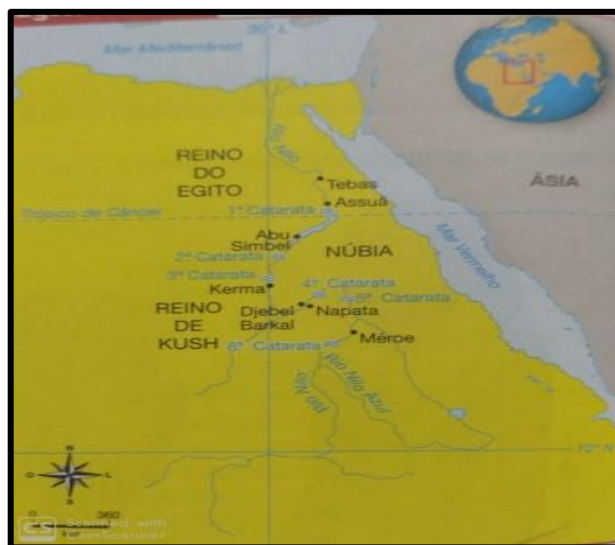
Figura 18 – Museu do Samba Carioca



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 18).

Existem no livro didático catorze capítulos sendo somente dois específicos sobre a África, no primeiro capítulo a África antiga: Egito e Núbia. Embora o tema esteja em destaque, quase não se fala em África, dar uma impressão que o Egito é uma civilização mediterrânea e não-africana, pequena atenção ao debate sobre a possível ascendência de um fundo populacional negro como formador do Egito, apenas um comentário na legenda do mapa abaixo informando que embora esteja situado no nordeste do continente africano nunca é associado à África. Essa referência positiva acaba invisibilizada pela ausência de citações diretas sobre a classificação do Egito como uma civilização africana.

Figura 19 - História geral da África: África antiga



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 64).

Oliva (2007) complementa

Se o Egito está geograficamente situado na África, isso parece ter ocorrido por um acaso especial, um ocidente associado ao curso do Nilo e à escolha dos títulos dos capítulos. Estar localizado no nordeste africano não é uma novidade nas abordagens dos livros didáticos. O fato de o Egito ser uma civilização africana, a não ser a referência de sua posição geográfica nos títulos dos capítulos é preocupante (OLIVA, 2007, p.51)

Ainda de forma sucinta é a abordagem sobre o Reino Kush, comentando que essa dinastia ficou conhecida como dinastia dos faraós negros de forma superficial e indireta. Não discute-se o tema, conduzindo a uma manifestação de adesão às epistemologias e narrativas históricas eurocêntricas. Neste caso, não há intenção por parte do autor em classificar os povos da África antiga pela cor da pele, mas sim a negação em relação a negritude dos egípcios ou a recusa de inscrevê-los na história como negros.

Figura 20 – Reino Kush



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 72).

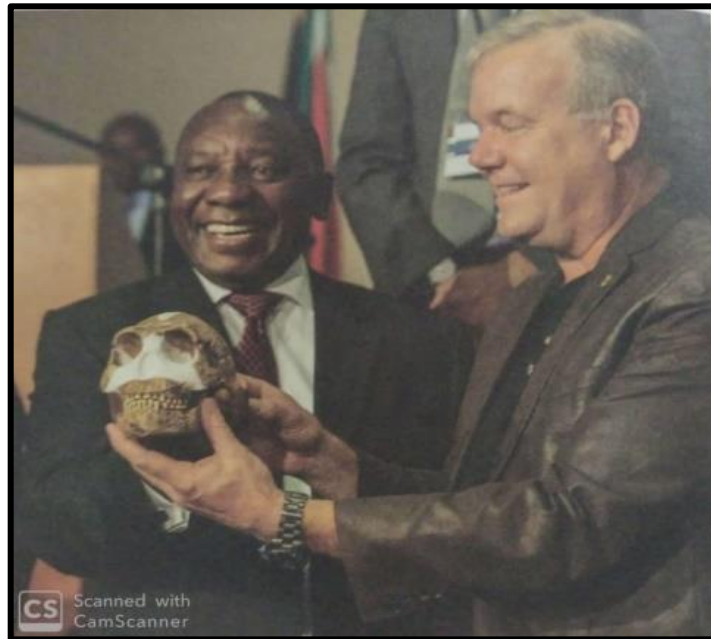
Em nenhum trecho a questão da cor da pele ou do pertencimento racial foi discutida, há um ponto positivo no tópico referente a Núbia, pois aqui o autor descreve a importância das capitais dos reinos Kush, sendo Méroe considerada um dos berços da civilização da África. São comentários simples, mas que revelam uma posição teórica e epistêmica que reconhece a importância de Núbia como uma civilização africana. Reconhecimento que não ocorre no caso do Egito pelo menos de forma explícita

Rocha da Silva (2014) afirma que o Egito tenha sido transformado em um cenário, fixo e móvel, para que o imaginário europeu desenvolvesse suas narrativas e fantasias. Oliva (2007, p. 43) apresenta que

A desafrianação do Egito na historiografia eurocêntrica, sua “arabização” pelo orientalismo ou sua centralidade nos discursos afrocêntricos respondem às demandas investigativas, epistêmicas, políticas, identitárias e racistas ou antirracistas, que não devem ser ignoradas.

No que concerne à África como berço da humanidade há como destaque no capítulo notícia sobre uma nova espécie do gênero humano que é descoberta na África do Sul como vemos abaixo. Porém, no discorrer de todo o capítulo não se sinaliza e nem se aprofunda no assunto, pois somente em uma página há essa referência a África, nem mesmo nos questionamentos sobre a notícia há referência sobre a África como berço da humanidade.

Figura 21 - À esquerda, o vice-presidente da África do Sul Cyril Ramaphoss e, à direita, o professor Lee Berger, com uma réplica do crânio *Homo naledi*



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 28).

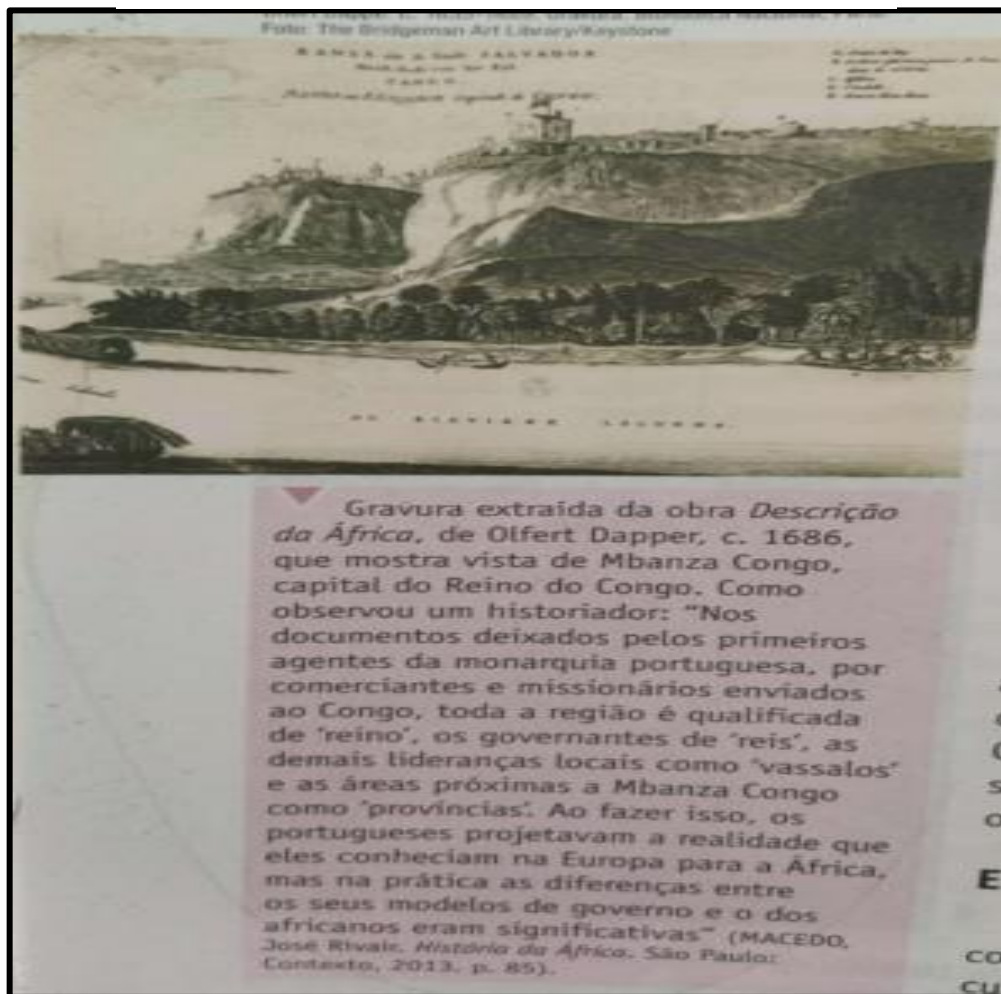
Oliva (2010) faz a seguinte observação: mais uma vez silencia-se, há descaso de grande parte da historiografia no que diz respeito aos estudos africanos, e isso fez com que a trajetória histórica do continente não fosse ensinada na grande maioria dos manuais brasileiros.

No que concerne ao capítulo *Formações políticas africanas*, é fundamental estudar as grandes civilizações africanas para redefinir o lugar do continente na trajetória histórica da humanidade, como para combater as teses racistas e depreciativas que circulavam sobre suas sociedades. No entanto, é preciso a formulação de alguns conceitos e categorias próprias, é preciso analisar e realizar adequações em conceitos, pois percebe-se que no manual analisado falta contextualização ou tentativa de singularizar, é necessário que tenha uma reflexão histórica, para informar aos alunos, professores, que cada império, reino apresentam estruturas e configurações diversas. Analisando essa problemática nota-se que a África é um grande continente, ocupado por muitos povos que apresentam uma grande diversidade cultural. Tal diversidade resulta de diferentes processos históricos vividos pelos habitantes de cada região na África.

Para o autor Boulos Júnior, nessa região entre os VII e XII, existiam vários povos negros-africanos sendo que alguns deles construam impérios e reinos prósperos e organizados, ponto positivo, mas que explana de forma não aprofundada, ademais, concentra sua abordagem em apenas alguns das várias sociedades africanas como o reino Congo (fig. 22), quase sempre

aquelas que são destacadas por terem constituído grandes formações políticas, descartando, portanto, uma das maiores características do continente, a sua diversidade. Dessa forma, o “resto” do continente, muitas vezes, não merece receber a mesma atenção ou para que seus grupos não são tão interessantes ou organizados.

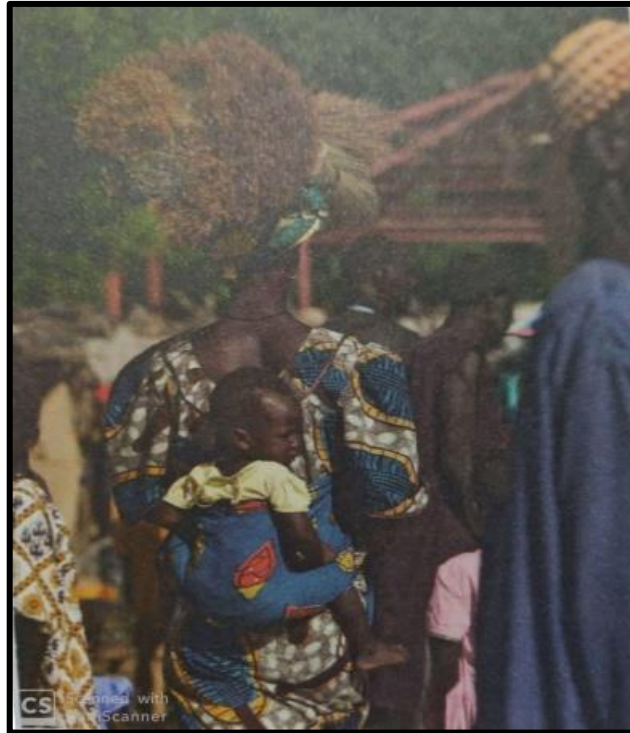
Figura 22 – Capital do Reino Congo (Mbanza)



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 226).

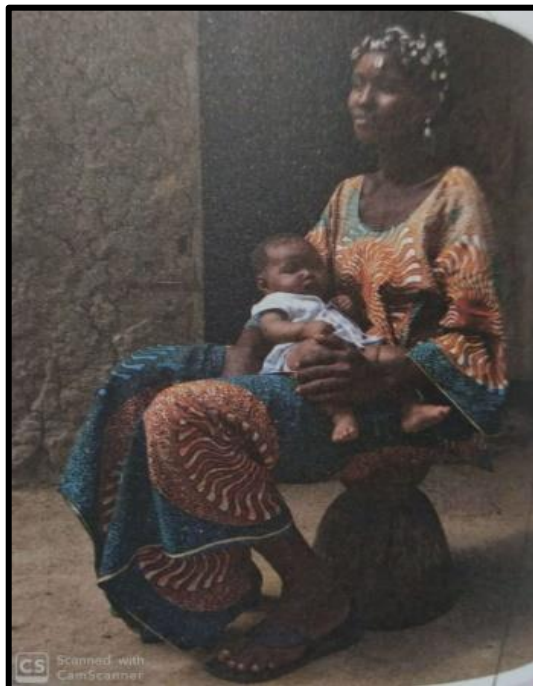
O reino do Congo e do Mali (mulheres de etnia mandinga, fig. 23 e 24), são as únicas formações políticas a merecer uma atenção à parte. A referência acerca de outras cidades é mínima.

Figura 23 - mulher de etnia mandinga carregando criança, 2007.



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 222).

Figura 24 - mulher mesma etnia com os cabelos enfeitados com Cauri, sudoeste de Bamaco, Mali, 2007.

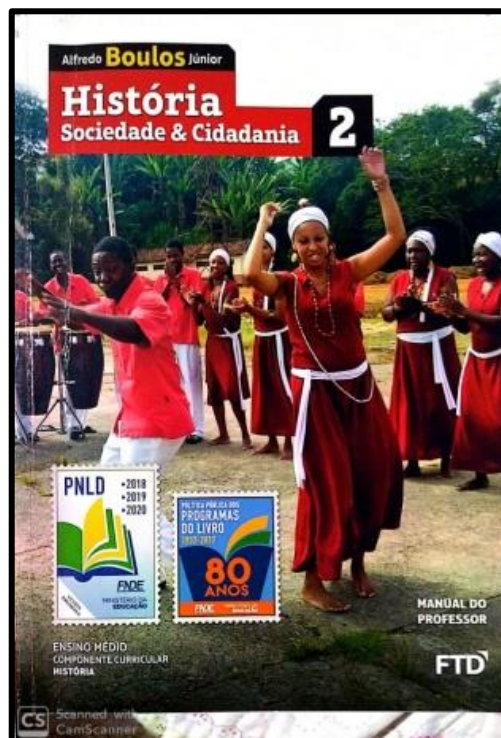


Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 222).

Pontua-se que é preciso que os autores façam referências às experiências históricas denominadas “reinos e impérios” como temática contrária de seus capítulos. Ou seja, para os leitores deve ficar claro que os textos não estão “falando” das mesmas configurações, estruturas e dinâmicas que caracterizam os conhecidos reinos e impérios europeus.

Passamos agora a análise do livro do 2º ano do Ensino Médio, mesma obra e autor. Iniciaremos pela capa, de forma positiva temos a ilustração do grupo Jogo de Piquete (SP), 2007. O Jongo é uma manifestação cultural de raiz banto que se desenvolveu durante a expansão da cafeicultura pelo Vale do Paraíba e em 2005 foi registrado pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Imaterial do Brasil.

Figura 25 - Capa do livro didático 2º ano



Fonte: História, Sociedade & Cidadania:
BOULOS JÚNIOR (2016)

Porém, em relação ao capítulo específico que trata sobre os africanos no Brasil: dominação e resistência, o autor generaliza e simplifica as formas de escravização e às relações estabelecidas entre os grupos envolvidos, trata a temática que é tão complexa em reduzidas páginas com várias imprecisões, como se a escravidão fosse de uma única forma para todas as sociedades africanas. As imprecisões cedem lugar aos equívocos propriamente ditos. O africano aparece no livro didático somente quando se trata da escravidão, não há uma redefinição do

lugar ocupado pela África e pelos africanos, eles são associados às imagens da escravidão dos dominados e explorados.

Como assevera Oliva (2006),

Os africanos entram em cena (...) a partir do “pacto colonial”, da monocultura do açúcar e do “trabalho escravo africano”, que necessitavam do “tráfico negreiro” e do trabalho “escravo africano”. Esta formulação clássica da nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função da cobiça comercial europeia, escamoteando a face africana do tráfico.

Figura 26 - Detalhe do mapa de Gerog Macgraf e Jahanes Blaeus.



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 59).

Figura 27 - Portos de embarques dos africanos (séculos XVI e XIX)



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 81).

As fontes iconográficas são mantenedoras das representações mais recorrentes sobre a história africana (como associação dos africanos à escravidão na fig. 26 e do tráfico na fig.27) ou dos estereótipos (sociedades tribais vítimas do tráfico de escravos). Como afirma Rosemberg (1985) o homem branco adulto proveniente dos estratos médios e superiores da população é o representante da espécie mais frequente nas histórias, aquele que recebe um nome normal. Silva (2015) corrobora com essa afirmativa quando diz que os manuais didáticos não tematizam a questão racial ou mesmo omite, apresentando de forma antropomorfizada e às vezes somente evocados os personagens negros. Há ainda uma naturalização dos personagens brancos e este é o sistema de representação na sociedade e nos livros didáticos que influenciam diretamente na construção identitária.

Figura 28 - Vendedores ambulantes



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 84).

Figura 29 - Ilustração mostrando como os escravos viajavam



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: Boulos Junior, 2010, p. 82

Na análise, as formas de resistência são colocadas de uma maneira em que o não dito fala mais que o dito, pois transparece a ideia de que os negros eram baderneiros e perigosos, o que resulta em uma formação discursiva negativa sobre eles, pois “queimavam a lavoura, promoviam fugas isoladas, cometiam suicídio [...]. Também se manifestavam por meio de revoltas e de assassinatos de senhores ou de capatazes.” Na verdade, eles tinham esse tipo de atitude em resposta a tantos maus-tratos e humilhações pelas quais passavam, e isso não é dito no texto analisado, apenas a palavra escravidão justifica suas atitudes, mas na verdade os negros eram obrigados a fazer certas coisas até para se defenderem de seus donos e capatazes, que os castigavam por pequenas coisas do dia a dia, e na tentativa de se verem livres de tanto sofrimento, fugiam de seus donos, formando quilombos, a fim de resgatarem sua liberdade. Esse discurso é omitido em análise, contribuindo para a invisibilidade de tal questão.

Aqui está outro problema na formulação do discurso desse livro didático: “Fugiam ainda em grupos e formavam povoados organizados, conhecidos como quilombos”. Fugir, nesse contexto, surge também como algo negativo: o fato de os negros formarem quilombos parece algo contrário ao que parecia ser correto na época. Em momento algum, o texto afirma que eles fugiam para resgatar a liberdade que perderam, já que nasceram livres e foram escravizados por indivíduos de outra nacionalidade, os portugueses. Também não diz que eram vendidos como objetos, abusados de todas as maneiras e que a eles era negado qualquer tipo de manifestação cultural e direito, possuindo apenas deveres. A conotação negativa de liberdade nesse trecho é clara: quando o negro tenta resgatar a sua liberdade, ele se torna um fugitivo, logo fica à margem da sociedade e para isso precisa formar quilombos.

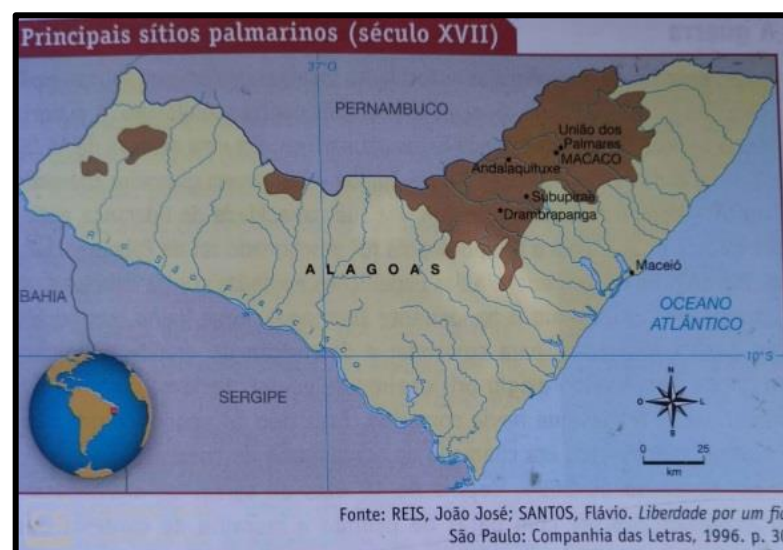
Essa temática está restrita ao quilombo histórico de Palmares, sendo considerado o maior e mais duradouro, na figura de Zumbi dos Palmares, e relata-se na obra analisada os remanescente de quilombos, embora de forma sucinta é algo positivo. A temática no geral é apresentada em três páginas enfatizando o assunto de forma extremamente resumida.

Figura 30 - Demonstração de capoeira em praia de Salvador (BA), 2005.



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 85).

Figura 31 – Principais sítios palmarinos (século XVII)



Segundo Oliva (2010) dessa forma,

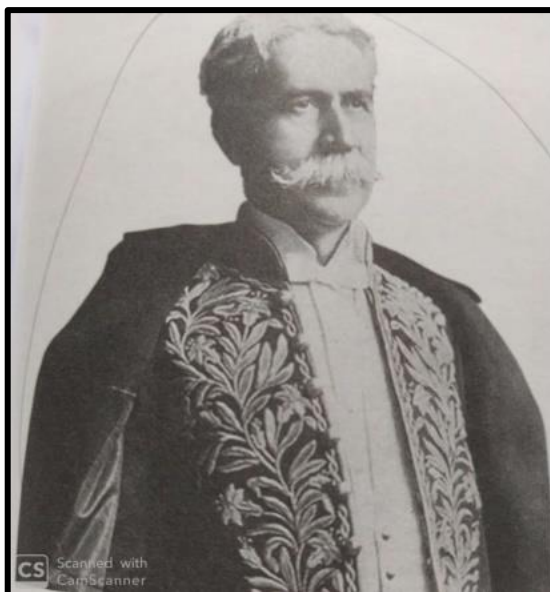
Enfocar o assunto nos manuais escolares é um instrumento importante a ser utilizado para revelar as estratégias de resistência militar, religiosa, política, cultural, laboral imaginário os movimentos e dinâmicas históricas do quadro, que contaram com intensa participação das sociedades africanas. Explicitar o papel desempenhado pelos africanos em meio aos interesses e intervenções estrangeiras revelaria aos estudantes e docentes uma outra face do citado contexto histórico (OLIVA, 2010, p. 293).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) traz a seguinte determinação:

É preciso que a edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino atente ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB e, para tanto, abordem a pluralidade étnica-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão dos livros didáticos do MEC. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ..., 2004, p. 25).

No capítulo *Abolição e República*, o autor comenta que a extinção legal da escravidão no Brasil foi longa e contou com ampla participação popular como dos próprios escravizados, dos ativistas e intelectuais negros e brancos, chamados abolicionistas. Apesar de alguns serem de classes populares, porém, outros profissionais liberais e intelectuais, conforme figura abaixo, desencadeando posteriormente, em leis chamadas abolicionistas e conseqüentemente o processo que conduziria a República. Neste tópico a ênfase efetiva é a participação de cafeicultores e profissionais liberais e militares, há uma exaltação da classe dominante nesse processo, gerando uma invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidas pelos homens e mulheres negras, com exceção de Luís Gama que fez-se menção na legenda da figura abaixo.

Figura 32 - Nascido em Pernambuco em 1849, Joaquim Nabuco, um destacado senador do império



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 269).

Figura 33 - Nascido em 1830, Luiz Gama era filho de negra negô e de um comerciante de origem portuguesa.

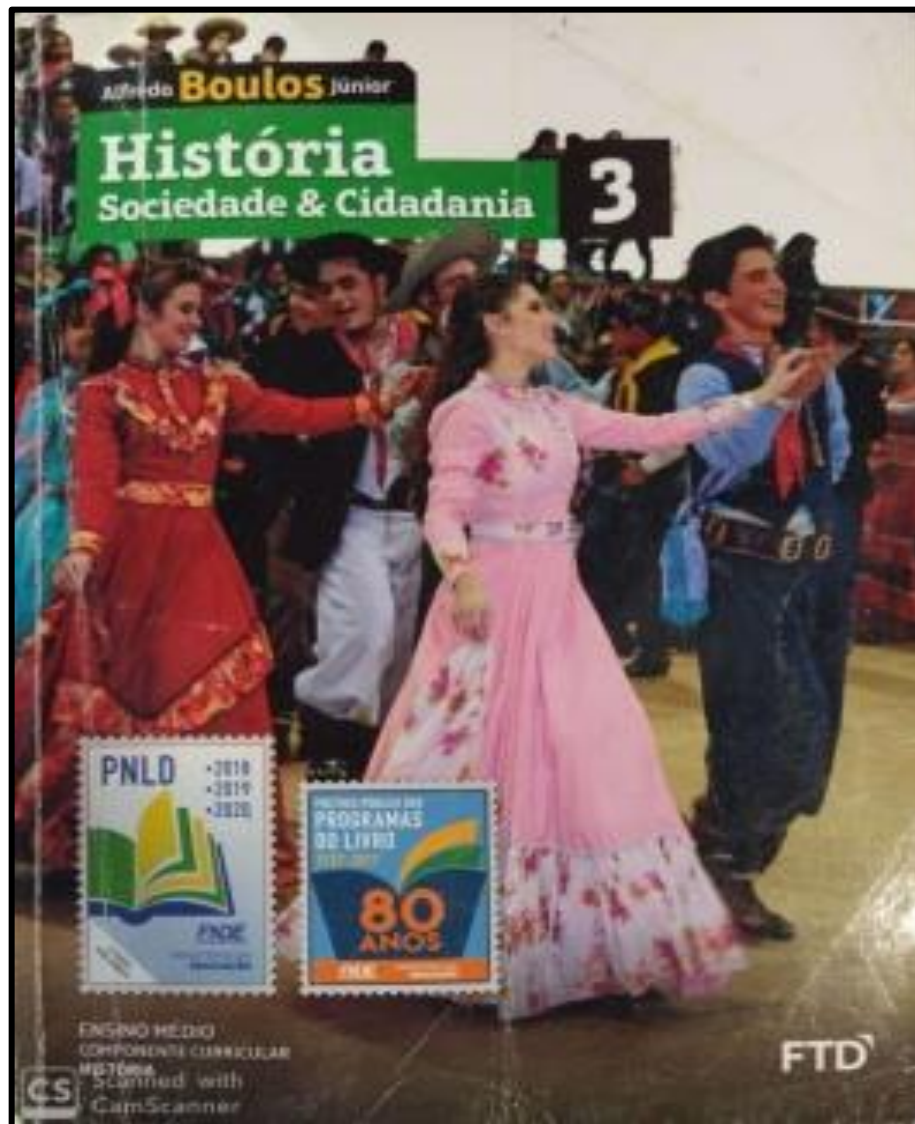


Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 269).

No livro do 3º ano do Ensino Médio, dos 13 capítulos somente dois capítulos dão destaque a história da África e dos africanos. O primeiro capítulo O Imperialismo na África e na Ásia, somente cinco páginas discorrem sobre a África de forma absurdamente simplificada e

equivocada em referência a exemplo da Conferência de Berlim na divisão da África, essa conferência foi retratada como o local que tem ocorrido o “fatiamento” do Continente, inclusive com a falsa imagem de que, os representantes das potências imperialistas que se lançavam a corrida colonial, teriam ali redesenhado mapa do continente, pois segundo Oliva (2010) parece ser consenso hoje, que a Conferência de Berlim desempenhou uma função menos direta e decisiva acerca da partilha africana. Conforme figuras 34 e 35.

**Figura 34 – Capa do livro didático CE Nazaré
Ramos 3º ano**



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016)

Figura 35 – África em 1880



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 22).

Figura 36 – África em 1910



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 22).

Um outro aspecto encontrado é sobre as ideologias coloniais e das teses racistas para o desempenho das ações colonialistas desenvolvidas pelos europeus na África. O trabalho reflexivo permite o reconhecimento e a desconstrução histórica de alguns comportamentos e práticas formuladas ao longo dos últimos séculos e que tornariam ingredientes centrais na relação entre europeus e africanos no decorrer do período colonial da África. Como é o caso do darwinismo social, segundo essa teoria, as raças humanas, assim como as espécies, perpassam

por uma seleção natural, a “raça branca” é superior a negra. No livro didático apesar de ser enfatizado de forma adequada, isto é, explicando o verdadeiro significado do darwinismo social, é necessário ainda que haja um aprofundamento sobre a temática para que quebre o silêncio e não reforce as imagens pré-elaboradas acerca da África e dos africanos.

A esse respeito, Oliva (2003) diz que

No século XIX, as crenças científicas, oriundas concepções do Darwinismo Social e do Determinismo Racial, alocaram os africanos nos últimos degraus da evolução das “raças” humanas. Infantis, primitivos, tribos, incapazes de aprender a evoluir, os africanos deveriam receber a benfazeja ajuda europeia, por meio das intervenções imperialistas no Continente (OLIVA, 2003, p. 436).

Silva (2005, p. 26) corrobora ressaltando que este assunto sendo tratado de forma superficial e sem reflexão pode levar o aluno a uma manutenção de representação dos africanos, desenvolvendo nos alunos não negros preconceitos quanto a capacidade intelectual da população negra, e, nos negros, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e a evasão escolar.

No capítulo Independências: África e Ásia, o manual analisado enfatizou dois elementos centrais como tese explicativa sobre o processo que culminou com a libertação dos países africanos: os movimentos de luta organizados pelos africanos e o contexto histórico formada pela perda de poder político e econômico das ex-potências coloniais. O elemento temático de maior importância foi o apartheid sul-africano, o que incomoda, pois seria o enfoque concedido à História da África nas últimas décadas, com algumas referências, como se elas sintetizassem todas as realidades e características históricas dos países do continente.

Figura 37 – Apartheid Sul-africano



▼ A imagem mostra uma mulher saindo de um banheiro “para mulheres não europeias”. Conclui-se, portanto, que havia banheiros destinados ao uso exclusivo dos brancos. A fotografia foi feita em 1970, em Soweto, maior município negro da África do Sul.

Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 154).

Figura 38 - Nelson Mandela aclamado por apoiadores, em 1993.



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 155).

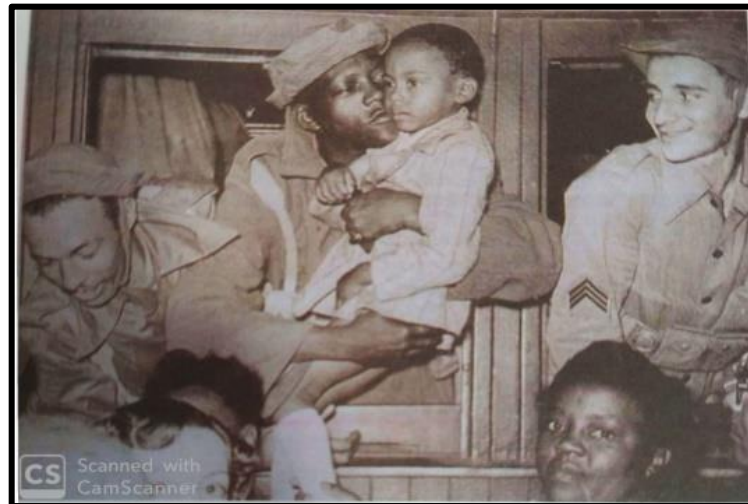
Em relação à identidade feminina negra em todo o livro observou-se apenas duas, figuras que representam a mulher negra, uma referente ao apartheid, à segregação nos EUA em 1940, onde não era comum mulheres negras trabalharem lado a lado de brancas, e outra em relação ao Brasil e a Segunda Guerra Mundial, quando uma pracinha se despede da família, do seu filho antes da partida para guerra. Mais uma amostra que assim como os homens negros, as mulheres negras também não têm espaço na história oficial, aparecem sempre em uma perspectiva de inferioridade, criando lacunas na historiografia da África e seus descendentes.

**Figura 39 – Interior de uma fábrica de aviões
(1940-1945)**



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 105).

Figura 40 - Fotografia de pracinha se despedindo do filho antes da partida para guerra, em 1943.



Fonte: História, Sociedade & Cidadania: BOULOS JÚNIOR (2016, p. 124).

Com relação a bibliografia citada nessa coleção História, Sociedade e Cidadania, no que tange à História da África, os nomes importantes da historiografia africana são de uso restrito se comparado ao volume de estudos e pesquisas que a História da África apresenta nos últimos vinte anos. São listadas bibliografias e nas sugestões de leituras complementares as obras de Margaret Bakos, Cristian Jacq, Eduardo D'Amorim, Mário Curtis Giordani, Paul Johnson,

Yeda Pessoa de Castro, Nei Lopes, Paulo Fernando de Moraes, Anderson Ribeiro Oliva, Alberto da Costa, Paulo Fernando e Hadam Hochschild.

Acerca do manual do professor há um positivo destaque, o autor concede às temáticas relacionadas à História da África, do negro no Brasil e das culturas negras diaspóricas, ao longo de seus três volumes, no entanto, há silêncios, poucas páginas no manual referem-se à temática afro, cujo título é cidadania, etnia e gênero. Seria fundamental retirar o continente africano do espaço reflexivo marcado pelas generalizações, e valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo.

A coleção analisada deixou de fora uma quantidade significativa de possíveis abordagens positivas acerca das múltiplas realidades atuais relacionadas à história africana, como no campo da produção artística, do pensamento filosófico, da produção nas mais diversas áreas do conhecimento, na música, nas estéticas, entre outros possíveis tópicos. Prefere-se a subalternização da África e a negação em considerá-la objeto de estudo historiográfico, ocasionando esse saber torneado de preconceitos e estigmas.

Silva (2003) complementa que

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, e os trabalhadores, entre outros. (SILVA, 2003, p. 28).

Selva Guimarães (2003) reforça as perspectivas que o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, empregado no meio escolar brasileiro, sendo que seu alcance a partir do modelo de adoção e distribuição de materiais didáticos desenvolvido pelo MEC, ao longo das últimas décadas o transformou no produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso a evolução escolar.

Por tal importância há necessidade de mudanças no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, pois há nos manuais bem como na história oficial uma abordagem às bases epistêmicas eurocentradas, e, ainda mais grave, há alguns conteúdos fundamentais propostos nos novos PCNS, especialmente a ênfase na história da África que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão e pesquisas nas nossas universidades, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que pode ser feito para uma abordagem que rompa com o eurocentrismo e estructure os programas de ensino das escolas. (MATTOS apud OLIVA, 2007, p. 246).

Moura (2005, p. 69) acrescenta que é um desafio desenvolver na escola novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integra a identidade do

povo brasileiro por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro.

Necessita-se trabalhar a pluralidade cultural sugerida nos PCNs, pois através dela faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras ocupações do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância de participação ou cada um na construção do bem comum (THEODORO, 2005, p. 83).

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LEI 10.639/03 NO CENTRO DE ENSINO NAZARÉ RAMOS

A escola é um local que pode refletir as questões que acontecem na sociedade, inclusive os preconceitos e a violência. É preciso estar preparado para lidar com essa situação e, principalmente, deve-se fazer a diferença, atuando para modificar o cenário negativo dentro da sala de aula, com o objetivo de transcender os muros da escola e alcançar a comunidade. Tudo isso evoca a importância deste capítulo que vai tratar das Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03 no Centro de Ensino Nazaré Ramos, descrevendo e problematizando as atividades que foram ou não feitas na escola com base nos parâmetros da Lei e de Diretrizes, entrevistando docentes a fim de identificar se conhecem a Lei, se consideram a discussão legítima, se têm ou não experiência na escola com as questões tema deste estudo. E ainda, o papel da escola e dos professores do trabalho com os conteúdos a promoção da construção de identidade pelos discentes.

3.1. As atividades desenvolvidas na escola sobre os conteúdos da lei 10.639/03 e na promoção de Educação para as Relações Étnico-Raciais

A aplicação da Lei 10.639/03 trata de instrumento demarcador de uma nova postura na educação ofertada especialmente no que se refere à forma pelas quais a memória histórica é concebida pelo saber escolar. Por meio dele, propõe-se que a abordagem sobre a formação da nação e da nacionalidade incorpore agentes esquecidos ou dimensionados de forma deturpada, abandonando a perspectiva eurocêntrica, soberana até então.

Por sua vez, a Educação das Relações Étnico-Raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas e conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Sendo assim, é necessária a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como alternativa potencialmente inovadora para uma gradual descolonização do currículo escolar brasileiro e para uma educação antirracista.

Neste sentido, é preciso que as escolas mantenham atividades de caráter didático pedagógico relacionadas à Lei 10.639/03 e às Diretrizes, para assim, trazerem mudanças decisivas no trato com a questão étnico-racial, com o objetivo dos jovens, adolescentes fortalecerem seus conhecimentos e valorizarem uma possível identidade negra.

Nas questões diretamente relacionadas com o ensino, recomenda-se uma revisão da periodização da história africana para uma percepção que se pretenda não comprometida com

o racismo epistemológico. Na abordagem não se classifica a África como única, como se as múltiplas realidades ambientais, sociais, políticas e culturais pudessem ser realizadas a uma única explicação.

É preciso “uma formação para o reconhecimento da ancestralidade africana na formação do nosso país uma consciência política, cultural, ética e estética que nos leva a lutar contra o racismo e as diversas barbáveis oriundas desse “sentimento”. (MACHADO, OLIVEIRA, 2018, p. 54).

A Lei 10.639/2003 acende nos meios escolares inquietações e dúvidas, promovendo o surgimento de questionamentos sobre como ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira. Os conteúdos, as atividades devem ser voltadas para o enfoque das políticas públicas de reparação e de direitos dos povos negros, da participação ativa da cultura africana na formação da cultura nacional e não, simplesmente, a sua contribuição para nossa cultura, é necessário ressaltar aos alunos que o(a) negro(a) o(a) africano, e sua diversidade cultural aturou não somente o português, mas também outros contornos como, a estética, os costumes, os valores e princípios, etc. nos transformando na maior população afrodescendente concentrada fora do continente africano.

É importante demarcar que tudo isso, fortalece as identidades africanas implicando em ações que visam o combate e ao racismo, à exclusão, a discriminação, ao preconceito e à conquista de realidade social e incluyente (MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p. 58). Para que o estudante compartilhe desse processo, é com emancipação, criatividade e com respeito às diversidades, é preciso seguir o que diz o parecer da educação as relações étnico-raciais, esses princípios giram em torno da “Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de identidades e de Direitos; Ações Educativas de Combates ao Racismo e às Discriminações” (BRASIL, PARECER, Nº, CNE/CP 003 (2004, p. 11).

Na Escola Nazaré Ramos a pesquisa constatou que as atividades desenvolvidas no que tange a Lei 10.639/03 e as diretrizes para a Educação da Relação Étnico-Racial, o impacto das iniciativas dos professores não sugere alteração nos modelos de compreensão da sociedade brasileira, gonzaguense e na diminuição do preconceito no ambiente escolar, não há uma mudança significativa no que qualificam de autoestima nos alunos, no cotidiano escolar a uma relação de pertença, há uma distância considerável o que pretendem os professores e o que efetivamente realizam. Não obstante a grande maioria dos alunos serem descendentes de africanos e/ou quilombolas, apesar dos próprios se intitularem brancos.

A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elege a Europa como epicentro da nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos

africanos e indígenas comparecem a narrativa como elemento coadjuvante, cuja participação é mais alegórica que determinante.

Não há um voluntarismo docente, há iniciativas isoladas e quase que inexistentes em relação a aplicação da Lei. Pouco interesse dos professores com a temática, a noção de pertencimento racial, da valorização africana, quase não se é discutida. Esporadicamente os professores fazem pesquisas, debates, leituras de textos, especialmente os professores de Língua Portuguesa, Literatura, História. Usa-se de recursos literários, leitura de poemas, Filosofia Africana, em sua grande maioria os conteúdos tratados estão contidos no livro didático sem aprofundamento de uma forma superficial e linear sem possibilitar rompimentos com o predomínio do paradigma eurocêntrico, etnocêntrico na sociedade.

O trato com as temáticas eleitas pela legislação não foram inseridas de modo a alterar a perspectiva eurocêntrica, os conteúdos relativos a História da África, em especial, é percebida como um espaço único, demarcado pela natureza, pobreza, pelas guerras e doenças, a dimensão continental, a diversidade étnica e a trajetória histórica da região não são abordadas e, conseqüentemente, não conformam as representações que os alunos elaboraram sobre à África, os quais permanecem credoras do senso comum.

Nesse sentido, Machado e Oliveira (2018) dizem que

Não é apenas uma questão de conhecermos a história africana como antes, durante e depois da colonização, não é apenas uma questão de conhecermos o pensamento social brasileiro desde a população afrodescendente, vai além, é uma questão de sensibilidade, de respeito e reconhecimento deste Outro (O povo negro e suas epistemologias) que fora por tanto tempo negado e negativizado. (MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p. 52)

Na escola enfocada, para cumprir aos propósitos da Lei 10.639/03 são realizados projetos sobre o Dia da Consciência Negra no mês de novembro por iniciativa da gestão escolar, que sempre apresenta para os professores, estes últimos por sua vez acolhem ou fazem pequenas mudanças para pôr em prática.

O projeto é trabalhado basicamente uma ou duas semanas com a culminância em seguida. Não há uma devida discussão e reflexão em torno do Dia da Consciência Negra. O que normalmente acontece são apresentações na culminância, como: teatro, dança, poemas, etc. os estudantes assumem o papel de detentor do conhecimento e o expõe para os colegas. O conteúdo não é construído na sala de aula, como devidamente deveria ser, ainda que os professores façam referência à África e a Cultura Afro-brasileira, uma e outro não constituem o conteúdo formal. Em que pese a boa intenção que informa tais referências, ela não altera o fato de que a África e

a Cultura Afro-brasileira permanecem como fatores externos ao currículo, como curiosidades, como questões sobre as quais se pode erigir um conteúdo moral e ético, mas não como conteúdos determinantes do processo histórico brasileiro e da constituição, da nacionalidade. O conteúdo não é internacionalizado pelos estudantes e conseqüentemente não altera o comportamento.

Assim, a Semana da Consciência Negra e o vínculo do conteúdo relativo à educação para as relações étnico-raciais tem um desdobramento involuntário, o de reiterar o caráter exótico do que diz respeito à África e a Cultura Afro-Brasileira. Essa dificuldade que os professores enfrentam é no trato com a promoção para a educação de relações étnicas raciais, é a ausência de conteúdos que não fizeram parte de sua formação na vida acadêmica, bem como uma formação continuada. Conclui-se que a Lei 10.639/03 fora promulgada, mas não está sendo implementada como deveria, pois, na maioria dos espaços escolares, ela não é aplicada.

Recentemente, aproximadamente nos dois últimos anos, o Dia da Consciência Negra está sendo trabalhado de maneira diversificada, há uma parceria da escola com a Secretaria do Município que trabalha algumas semanas no mês de novembro com a temática e com o objetivo de uma produção textual e logo após os alunos do município e do estado (no caso Nazaré Ramos), participam de concursos que elegem as melhores produções com premiações.

Embora com essas mudanças, nota-se que ainda é pouco, há a necessidade de uma vigilância constante com a potencialização e divulgação de trabalhos/pesquisas, ações pedagógicas nas relações étnico-raciais.

3.2 A visão de docentes quanto a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Apesar da obrigatoriedade legal de as escolas da educação básica oportunizar o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, esse conteúdo nem sempre faz presente no cotidiano da sala de aula, mantendo-se ausente do currículo escolar e da prática pedagógica. A relação da escola com a história do continente africano ainda é de distanciamento, ou seja, ainda é caracterizado pela pouca intimidade, por parte de docentes e discentes com a história e cultura africana. No geral, ambos os segmentos têm uma visão homogênea da África como terra de pretos e de escravos, onde tudo é igual, e durante um longo período persistiu a incivilidade. Conservam uma visão fragmentada da África e a generalizam para a totalidade desse continente.

Essa é uma realidade constatada também na escola pesquisada, Centro de Ensino Nazaré Ramos, que se apresenta atualmente com 30 (trinta) professores, destes 14 (quatorze) contratados e 20 (vinte) efetivos. Todos com nível superior/licenciatura, trabalham com a

disciplina a qual são habilitados, apesar de existirem alguns desvios, mas dentro da área de atuação. A maioria dos professores é negra.

A pesquisa na qual esta reflexão se insere utilizou-se de um questionário aplicado com vinte docentes para levantar dados e informações no que concerne a sua perspectiva sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em relação aos questionamentos realizados aos professores, responderam que reconhecem a Lei 10.639/03, através das leituras, literatura, de monografias, em seus estudos na graduação, através de debates de especialistas, pelos meios de comunicação, por meio de pesquisas, cursos, etc.

Relataram que ainda não houve uma devida implementação, que há uma grande necessidade nos componentes curriculares, a fim da valorização da história desse povo, destacando o legado do negro na sociedade. Essa lei veio para desconstruir a discriminação, o preconceito e os estereótipos em relação aos negros. É de suma importância essa temática, pois valoriza a presença africana na sociedade, o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, funcionando como uma reparação histórica ao povo preto.

Nesse sentido, a Lei propõe novos diálogos e uma visão panorâmica a respeito das contribuições culturais dos afrodescendentes, Rocha (2005) destaca que:

Ao olhar a escola, a sala de aula, o educador comprometido com a promoção da Igualdade Racial deverá [...] buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagens e práticas escolar, muitos deles construídos historicamente pela mentalidade escravista que permeia a sociedade. (ROCHA, 2005, p. 28).

Portanto, é imprescindível planejar as ações a serem desenvolvidas, de modo que os conteúdos e as abordagens sejam compatíveis com o nível da escolaridade dos discentes e assim, oportunizem-vos construir outra referência da África, dos africanos e das culturas que essa gente reinventou no Brasil, como também perceberem e identificarem-se nas expressões culturais afro-brasileiras, valorizando-as e respeitando-as, pois também são suas.

Ao serem perguntados em relação ao desenvolvimento de atividade com base na Lei 10.639/03 responderam que trabalham da seguinte forma:

Leitura e debate de textos, recursos literários, projetos voltados ao Dia da Consciência Negra, uso de livro didático sem aprofundar no assunto. [...] Filosofia Africana a partir da Lei citada, assuntos ligados a influência africana e indígena, mesmo que tenhamos desde os primeiros anos de vida escolar um apagamento dessas informações.

Desde a institucionalização da Lei 10.639/03, os docentes estão desafiados a na prática cotidiana em sala de aula, pensar e ensinar a história da África e dos povos afrodescendentes

numa perspectiva para além da compreensão eurocêntrica de história que geralmente caracteriza o currículo escolar e os livros didáticos.

Ou seja, todos estão instigados a

[...] confrontar o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto de sua população, num curto espaço de tempo, uma grande gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaarianos, do Mar Vermelho, Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo ocidente, a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura. (MOORE, 2010, p. 139)

No que concerne ao questionamento se na escola existe alguma discussão ou trabalho baseado na Lei 10.639/03, a maioria respondeu que não. Em seguida, foi perguntado se existe preconceito na escola, majoritariamente responderam que sim, exemplificando como: discriminação direta e indireta, violência, exclusão, preconceito racial, homofobia, preconceito de classe social, discriminação pelo cabelo, cor de pele, roupa, sócio econômica, religioso, racismo estrutural cometidos por professores e alunos, apesar de sermos uma cidade de região de remanescentes de quilombos.

Ao serem perguntados se a escola contribui para o preconceito racial a maioria respondeu que não contribui. Os poucos que responderam que a escola contribui para o preconceito racial relataram que essas práticas que levam a esse preconceito estão ligadas a priorização dos estudos da cultura eurocêntrica em detrimento das outras culturas que contribuíram para a riqueza do país. E o outro ponto a ser ressaltado é que a escola não desenvolve projetos voltados pra essa realidade. O livro didático relata o negro em um processo de coisificação, escravização. Em algumas situações, os preconceitos na sala de aula surgem através de palavras, brincadeiras, apelidos. Muitos deles não são considerados como preconceito pelo agressor. Além disso, muitos professores têm dificuldade em reconhecer situações de preconceito e intervir pedagogicamente diante dessas situações.

Unanimemente, os professores responderam que a escola deve ser responsável por trabalhar o tema de identidade racial com leitura e formações adequadas, com o propósito de contribuir com o fortalecimento da identidade de maneira positiva, apontando instrumentos legais para combater a exclusão e o preconceito. Outra questão é que a própria escola está inserida em uma cidade onde maioria é afrodescendente, população preta e parda na sua maioria.

Aos serem perguntados se os alunos afirmam alguma identidade racial a maioria respondeu que sim, até porque nos últimos tempos tem-se percebido um empoderamento das pretas pelo cabelo assumido, mas ainda tem alunos que moram em área quilombola e não se admitem como tais. A maioria respondeu que a escola tem contribuído para que os alunos construam alguma identidade racial, embora timidamente. Majoritariamente os professores responderam que a escola tem contribuído para que os alunos negros construam uma identidade social positiva em relação a sua pertença a um grupo afrodescendente. Em contrapartida no que diz respeito as produções étnico-culturais dos diversos grupos formadores da nação brasileira se têm sido de uma forma outra incorporadas no conhecimento escolar para que a sociedade respeite a diversidade, a maioria respondeu de forma negativa.

No que tange ao questionamento se os professores trabalham com conteúdos sobre a África e os africanos e sobre suas contribuições no Brasil a maioria respondeu que sim, mesmo que de forma tímida e de forma superficial. Referente a história local do município muitos responderam que as aulas ministradas pouco ou quase não se fala dessa temática, pois se está preso às datas comemorativas, sendo desenvolvida apenas próximo ao aniversário da cidade.

Já ao questionamento sobre a importância de enfatizar a contribuição dos africanos quando se aborda a história local, majoritariamente responderam que sim, com temáticas específicas como: religião, culinária, língua, identidade racial, pois é necessário reconhecer-se/assumir seus aspectos físicos naturais, antirracismo, precisa-se combater todos os dias para que haja o empoderamento e o reconhecimento do protagonismo do negro, principalmente em relação às mulheres negras que são invisíveis em todo contexto histórico. Ao abordar essas temáticas surge um campo de possibilidades de reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e conseqüentemente o fortalecimento da identidade. No que concerne à formação continuada de professores sobre como trabalhar com a lei 10.639/03, a maioria respondeu que nunca participou.

3.3 O papel da escola e dos professores: do trabalho com os conteúdos à construção de identidades pelos discentes

No discorrer do trabalho relatou-se que existem várias legislações que tem o propósito de enfatizar a importância dos dispositivos legais que tornam obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos da escola básica, contextualizando a participação do movimento negro no Brasil em todo o processo de inclusão dessa temática nas

pautas de reivindicações por uma educação emancipatória, problematizando a necessidade de políticas afirmativas de combate ao racismo para o fortalecimento da identidade.

Sabe-se que o Brasil é um país de grande extensão territorial, intensa diversidade regional, racial e cultural. Ele se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e obriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. Por conta disso, Nilma Lino Gomes (2010) assevera que

Distribuição demográfica e étnico-racial é possível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Uma delas é realizada pelo Movimento Negro e um por um grupo de intelectuais que se dedica ao estudo das relações sociais raciais no país. Estes, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais “preto e pardo” entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil. Isso quer dizer que, do ponto de vista étnico-racial 44,6% da população brasileira apresenta uma descendência negra e africana que se expressa na cullime, na corporeidade e/ou na construção das suas identidades. (GOMES, 2010, p. 97-98).

Mesmo diante dessa realidade a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo negro, na maioria das vezes o desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações dominantes.

Apesar do caldeamento de etnias diversas que formaram a população brasileira, o preconceito racial está associado a cor da pessoa e não a sua conformação genética. Gerando nesse contexto o racismo institucional. Ainda é maior o número de negros presos no país, segundo estudo divulgado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Segundo dados dessa Secretaria os jovens representam 54,8% da população carcerária brasileira. Em todos os períodos analisados (2005 a 2012), existiram mais negros presos no Brasil do que brancos.

Há também, associações negativas em relação a cor preta que podem levar os alunos a terem horror de sua pele negra procurando várias formas de se verem livres dela. As mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente. A impossibilidade e a reduzida representação do negro no livro didático constroem na ilusão de não existência, da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constitui maioria. O negro é representado nas ilustrações e descrito como pobre, miserável, esfarrapado, morados de casebres pedinte ou marginal.

Afora tais situações, há inúmeras outras, como a diferença salarial entre pessoas não negros e negros no mesmo posto de trabalho, o tratamento dispensado, às mulheres negras nos serviços de saúde, a falta de representatividade política, dentre outras (COELHO, 2018, p. 117).

Esses fatos têm sido reproduzidos cotidianamente e, especialmente, alijam a população negra do acesso a bens disponibilizados a toda sociedade, e ainda, cria-se um estereótipo causando um processo de negação da identidade negra. Até porque os negros ainda se encontram na sua maioria, representados de forma precária e por vezes subalterna, nos escalões do poder. Tudo isso acontece em meio a uma profunda dinâmica cultural, e portanto, interfere na construção das identidades, forma sujeitos e redimensiona valores, lógicas e práticas.

Como diz Ana Célia da Silva (2005)

Os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças aos criativos e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça, etnia e classe social. (SILVA, 2005, p. 22).

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiras constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é cobrada individual e socialmente de uma forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (GOMES, 2010, p. 98)

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combater-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir.

As pesquisas comprovam, que a intensa miscigenação racial e cultural brasileira, uma das características de nossa diversidade cultural, não está devidamente representada nos diversos setores da sociedade, sobretudo, nos postos de comando, nos meios acadêmicos, nos primeiros escalões da política e nem na composição das camadas médias. No caso dos negros, mesmo quando estes conseguem algum tipo ascensão social, não deixam de viver situações de racismo e de serem tratados com desconfiança, como um incômodo (GOMES, 2010, P. 101).

Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça

social e da cidadania que respeita e garante o direito à diversidade. Nesse contexto as instituições sociais responsáveis pelos processos de formação humana, são chamadas a se posicionar. A escola é uma delas. Entendida como direito social e como uma das instituições responsáveis pelos processos de formação humana o Movimento Negro cobra da escola segundo (GOMES, 2010, p. 102) que ela se efetive como espaço do direito a diversidade e à diferença.

Aqui está o grande desafio da educação e dos professores, em especial do Centro de Ensino Nazaré Ramos ter como estratégia na luta contra o racismo, Ademais, não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças inferiores e superiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na sociedade.

É necessário que os educadores trabalhem uma identidade positiva do negro. Cabe uma formação específica para o professor, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Ana Célia Silva (2010) afirma que

Desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente, para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processo culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal.
(SILVA, 2010, p. 22).

O momento requer do profissional de história uma compreensão mais substancial sobre o Brasil, sua história e dilemas, uma prática que sabemos, não foge a sua rotina docente. Os desafios maiores, contudo, parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileira possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar. Esse exercício implica que o docente busque aqueles elementos fundamentais a sua formação acadêmica, mas que seja capaz de avaliá-los à luz de demandas reais, advindas do exercício da prática profissional, compondo assim, um universo nos diferentes momentos de ação pedagógica, compreender, problematizar, propor atividades e assumir posições fundamentais com seus alunos. É que permitam, sobretudo com

os alunos, o favorecimento da compreensão do valor e da pluralidade da convivência social pacífica e da pluralidade da convivência social pacífica, embora não sem conflitos, mas compondo repertórios de convivência e interações que sejam marcadamente não racistas (PEREIRA, 2008, p. 26).

Caso isso não aconteça, o professor pode previr a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se fora formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão.

Há na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores (as) negros (as).

Muitos alunos, senão a maioria deles, não assumem sua identidade negra por conta dos estereótipos, da representação parcial e minimizada aos negros, o que, às vezes, tem gerado a auto rejeição, a construção de uma baixa autoestima, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização. O sinal da auto rejeição é visível nos descendentes de africanos gonzaguenses.

Há nas escolas uma subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra. A escola brasileira pública e particular, conforme Gomes (2010, p. 104), está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico racial. Nos dias atuais, a superação da situação da presença de estigmas nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superadas no ambiente escolar não somente pelo fato de observância à lei, mas por serem parte de um compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo, e na promoção da construção de identidades pelos discentes.

Os negros e as negras brasileiras, no decorrer do processo histórico, lutam esses processos ideológicos, políticos, culturais e sociais de cunho racista que impregnam o imaginário e as práticas sociais. Assim, há uma relevância da atuação do professor na sala de aula, da escola, da família, e em especial os pais na construção de uma identidade positiva de ser negro (a). Para tanto, se não for trabalhado na escola essas questões o preconceito e as discriminações raciais irão permear a construção da identidade.

Alguns autores, a exemplo de Júnia Sales Pereira (2008), afirmam que não pode haver uma bipolarização/oposição entre negros e brancos na escola durante as aulas ministradas pelos professores. Assim diz que

Não custa lembrar que a adesão a plataforma identitárias de qualquer natureza pode transformar o ensino de história, não sem prejuízos, numa prática eminentemente “catequética”. Disso não decorre evidentemente a negação de que, através do ensino de história, possam os sujeitos assumir novas preferências identitárias. O problema reside de um atribuir uma intencionalidade formativa para o favorecimento de identidades prescritas (não raro relacionados a plataformas pedagógicas), comumente e equivocadamente, postas com mitos educativos e finalidade do ensino de história (PEREIRA, 2008, p. 31).

Por sua vez, Nilma Lino Gomes (2010) enfatiza que

A identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por posição ao branco, mas, também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com estes e outros grupos étnicos-raciais. As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças, e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade.

É preciso identificar e corrigir a ideologia, os docentes da escola investigada nesta pesquisa devem ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade. Isso tudo é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversidades culturais presentes na sociedade.

4 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

O ensino de História tem como finalidade propiciar aos alunos condições para a formação de indivíduos críticos, participativos e capazes de atuar na transformação da sociedade. Ademais, essa não tem sido a realidade. E talvez um dos instrumentos condicionadores destes status quo, entre outros tantos, tem sido os livros didáticos.

O ensino, nas primeiras décadas do século XIX, foi organizado e efetivado a partir de projeto elaborado no processo de constituição do Estado Nacional brasileiro por representantes da elite que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência (BITTENCOURT, 2018, p.131). Vale ressaltar que há muito a ser discutido em termos do ensino de história no Brasil, haja vista, existir uma outra realidade conceitual na produção de livros didáticos de História. Constata-se que ainda há um predomínio de uma perspectiva de preocupação maior com a erudição dos fatos históricos do que com a formação do pensamento histórico que gere uma atividade intelectual do aluno e que contribua para a formação do seu processo identitário.

Esta vem sendo apontada como a disciplina responsável pela formação política dos estudantes, pois teria intrínseco ao seu aprendizado o desenvolvimento do pensamento político do alunado, por isso é de grande relevância no sistema educacional. A aula é um espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Dessa forma, amplia-se o entendimento da aula de história, abrindo novas perspectivas para o debate no campo da Didática da História (SCHIMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

Desse modo, os livros didáticos não devem espelhar o conhecimento produzido pela historiografia refletindo um paradigma eurocentrista de História. Dizendo de outra maneira: um sentimento de superioridade do Ocidente, uma maneira eurocentrada de perceber o processo histórico. Até porque o livro didático é o recurso mais utilizado em sala de aula, serve como suporte para o professor, tem função de ferramenta didática. O que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino de história na maioria das vezes é a manutenção de determinada tradição. Quase sempre os livros didáticos mostram uma história pelos olhos da classe dominante, ocultando o outro lado da História, a história das classes subalternas como se elas não tivessem nenhuma importância ou participação na formação dos processos históricos, temos nesse sentido a História Local.

É preciso perceber os processos históricos que se desenvolvem em nível local, como diz Macedo (2017)

Conhecer a História Local é um dos pré-requisitos para se compreender melhor os processos históricos em nível regional, nacional e global, além do que, contribui para o fortalecimento das identidades das pessoas para com os lugares onde nasceram/habitam (MACEDO, 2017, p.61).

A História Local conecta-se com acontecimentos de ordem global, prestigia e trata de aspectos que se desenvolveram na sua comunidade, pode operar uma abordagem que privilegia um recorte especial micro localizado, mas que não perde seus nexos com outros tempos e espaços.

Segundo Shimidt e Garcia (2005, p. 298-299), a consciência histórica de alunos e professores pode ser estabelecida entre a história por eles vivenciada e outra narrativa histórica, a chamada história vivida e a história percebida, ainda, os alunos e professores podem identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diversas formas: na realidade cotidiana, na tradição, na memória de seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade.

Devido à dificuldade de viabilizar isso, até por ser produzido para atender a uma realidade mais ampla em termos nacionais, o livro didático pouco considera a História Local em suas abordagens. Desse modo, a cartilha elaborada como produto educacional nesta pesquisa, buscou contemplar a realidade do município onde o Centro de Ensino Nazaré Ramos está localizado. José D'Assunção Barros (2010, p. 232-233) trata da importância da História Local no ofício do historiador, afinal “toda região ou localidade é necessariamente uma construção do próprio historiador. Se ela vier a coincidir com uma outra construção que já existe em nível administrativo ou político, isso será apenas uma circunstância”.

A História Local, por vezes, não é contada nos manuais didáticos (caso da região de São Luís Gonzaga) por cair é um descrédito devido a insucessos provenientes: da fragmentação presentes em suas obras, a exemplo de quando o local é encarado, apenas como uma mera peça de um quebra-cabeça, sem ligação com recortes de maior amplitude; da folclorização quando pessoas da comunidade são alçadas ao status de “seres originais”, figuras folclóricas ou que por si só, representariam traços da personalidade local; e do bairrismo, evidenciado à medida que o lugar parece ser o centro do mundo, não dando margem para que outros espaços possam ter processos históricos semelhantes (MACEDO, 2017, p. 74-75).

Têm-se em mente que ao contar a História Local corre-se o risco de se produzir versões “domésticas” da História oficial e dos grandes homens, como se fosse uma análise feita a partir de baixo para cima, apenas sem permitir a conexão entre esses grupos.

Quanto à crítica aos trabalhos de história local, pode-se lembrar:

Quantas obras, rotuladas de história local, não são apenas listagens de cidadãos ilustres, nascidos naquele lugar (mesmo que daí tenham saído crianças e nunca mais retornado)? E o que dizer da história de municípios, que apenas fazem a cronologia das gestões administrativas e, de preferência dos prefeitos do partido que está no poder? (NEVES, 1997, p. 24)

É salutar então que o professor da área de História do ensino fundamental ou médio adote o uso de História Local em suas aulas, pois é importante conectar os saberes históricos-historiográficos sobre o local para tornar a disciplina de História mais prazerosa além do que, certamente, facilitará o processo de ensino-aprendizagem e permitirá, ao educando, construir opiniões sobre sua identidade local (MACEDO, 2017, p. 76). Afinal de contas, a História local requisita um conhecimento diferente daquele que é encontrado nos livros didáticos e que apenas menciona narrativas sobre a nação ou o mundo.

A História local é importante conforme as palavras de Raphael Samuel (1990, p. 220): “ela (História Local) é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. O seu eco pode ser ouvido no mercado, ler seu grafite nas paredes e seguir suas pegadas nos campos”. É certo

que olhando para o lugar onde vivem, com o concurso do professor, os alunos poderão estabelecer relações lógicas com o mundo em nível global ou até mesmo nacional e pensar a História enquanto processo e não com o conjunto de fatos isolados, sendo possível a aversão ou aponta frente às aulas de História passam ser minimizados, e que diminuam os alunos que não sabem para que estudam isso ou que a História não tem função ou sentido (BARBOSA, 2006, p. 63).

Diante desta realidade foi desenvolvida uma cartilha educativa que trata não somente da História Local, mas também da Herança Cultural Afro-Brasileira, com ênfase em histórias de São Luís Gonzaga do Maranhão, tendo em vista que o livro didático não contempla essa temática e contribui, por vezes, para ampliar estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e positiva do branco, promovendo uma invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, frequentemente ilustrados como escravos, sem fazer referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e suas lutas de libertação contra a escravidão e que se desenvolve ainda hoje por direitos à cidadania e acesso a bens e serviços básicos de existência.

A invisibilidade dos negros se estende à herança cultural afro-brasileira que está presente no nosso dia a dia como a dança, culinária, língua, religião, música, dentre outros, influenciando em profundidade na formação cultural do país, constituinte da memória e da história brasileira.

O material Herança Cultural Afro-Gonzaguense foi desenvolvido como produto final de mestrado com área de concentração em Ensino de História, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Viviane de Oliveira Barbosa. O texto foi produzido por Carla Milena Miranda Carvalho, a capa foi elaborada por Matheus Henrique Cavalcante dos Santos, e as imagens utilizadas foram obtidas na internet ou através de pesquisa de campo, adquiridas e fotografadas nas próprias comunidades do município de São Luís Gonzaga do Maranhão.

No início foi feita uma breve apresentação de título mostrando que o objetivo do produto é contribuir e amenizar a escassez de materiais que tratam sobre herança cultural afro-brasileira. No caso do município em questão, trata-se mesmo de uma fonte para ser utilizada na escola, por professores e estudantes, a fim de amenizar a falta de abordagem sobre a temática afro-brasileira no meio educacional. O produto foi elaborado partindo do princípio de que é preciso contar novas ou outras histórias, que visibilizem a história da região, com forte presença de comunidades remanescentes de quilombos, a fim de afirmar uma ancestralidade africana, fator importante para a construção e afirmação da identidade étnica do município.

Na página seguinte, temos a **Introdução**, a qual inicia-se com um poema Meu Nome é Cuxá. Por se tratar de um material didático, que valoriza a narrativa local, nada mais justo que se utilizar de um poema que fala sobre o próprio município como Terra do Cuxá, por conta do consumo desse vegetal e por ser o prato típico da cidade. Nessa mesma lógica de valorizar o local, utilizou-se um poema do escritor da terra.

No **Sumário** é apresentado toda a estrutura do material, com divisão entre apresentação, Introdução, Capítulos 1, 2, e 3, Considerações Finais, sobre a autora e Referências. O capítulo 1 é bem sucinto, pois fala de uma forma bem geral, somente para introduzir o tema. O capítulo 2, por sua vez, tem nove subseções. E o capítulo 3 discorre um pouco sobre algumas intelectualidades locais.

Discorrendo de uma forma pormenorizada temos o **Capítulo 1 – Herança Cultural Afro-Brasileira**. Aqui fala-se como a cultura africana chegou ao Brasil através dos africanos escravizados de diversas etnias, o que permitiu a pluralidade cultural existente no país, e que deu origem às manifestações culturais como a dança, a culinária, a língua, a religião, todos com influência negra, apesar da opressão que sofreram os escravizados.

No Capítulo 2 é mostrada a *Herança Cultural Afro-Gonzaguense*. Certo é que toda a essa herança cultural africana se espalhou, diversificadamente, por todo Brasil, a exemplo do município pesquisado, que é uma região de várias comunidades quilombolas, que se encontram

localizadas na zona rural do município e 20 delas estão certificadas pela Fundação Cultural Palmares, constituindo um símbolo da herança cultural afro-brasileira e também gonzaguense.

Nas subseções 2.1, 2.2 e 2.3 são elucidadas as *Comunidade Quilombola Fazenda Velha/Monte Cristo, Comunidade Quilombola Promissão Velha e Comunidade Quilombola Vale Verde/Santo Antônio do Costa*, mostrando sua localização, o seu histórico, como vivem e sobrevivem, como e o porquê do nome dessas áreas, seus enigmas, encantamentos, seu aspecto econômico, religioso, cultural, seu modo de vida, de subsistência, suas danças, festejos, suas crenças, suas práticas que são passadas de geração a geração, sua culinária, o uso de plantas medicinais. Enfim, toda a tradição de uma comunidade de remanescentes quilombolas que cultua suas raízes em contato com a natureza e que são símbolos de luta e resistência.

A subseção 2.4 trata sobre o *Museu Cultural Afro-Gonzaguense* e sua importância enquanto lugar de preservação do acervo histórico dos quilombolas, trata também o porquê do nome Museu Histórico Ivaldo da Silva Ribeiro, da sua inauguração e dos objetos escravocratas que lá existem, tendo uma grande importância por ser símbolo da preservação da história e da memória dos escravizados e da cultura aqui existente.

Em seguida, na **subseção 2.5** são retratadas as *danças* africanas, mais propriamente as danças afro-brasileiras que existem no município, como o tambor de crioula, a mangaba, o Bumba meu boi, o reggae e a capoeira, todas as manifestações de grande importância para a região, pois representam maneiras de comunicação e um resgate da cultura que por muitos é negada constantemente.

Temos a **subseção 2.6** que elucidada sobre a *culinária brasileira* e a adaptação de pratos de origem africana aos elementos culturais no Brasil. Demonstra que muitos são consumidos na sociedade gonzaguense como o café, o leite de coco, o quiabo, a pimenta malagueta, o cuxá, dentre outras. Aqui nesta subseção são mostrados ainda, os alimentos mais consumidos e produzidos nas comunidades de remanescentes quilombolas e suas pequenas produções familiares.

Por sua vez, a **subseção 2.7** tem como foco exemplificar e ressaltar as *religiões afro-brasileiras* que foram se formando em diversas regiões e estados do país e que foram aderindo formas diferentes umas das outras, como o Candomblé, a Umbanda, o Tambor de Mina, o Tambor da Mata, o Divino Espírito Santo, todas praticadas nesse município (São Luís Gonzaga) tanto na zona rural quanto na zona urbana. Cita aqui também os diversos terreiros e festejos, pais e mães de santos que professam dessa mesma fé.

Posteriormente, é apresentada a **subseção 2.8**, intitulada *Plantas Medicinais*, onde se elucidada o uso de plantas com fins terapêuticos e práticas de cunho religioso, principalmente o

Candomblé. Fala-se nessa subseção que muitas plantas medicinais de origem africana são utilizadas pelos gonzaguenses, especialmente por pais e mães de santo. Citam-se as plantas medicinais utilizadas e sua indicação.

Na **subseção 2.9** que tem como tema a *História oral contada pelos mais velhos*, é explanado que a tradição oral sempre teve um papel importante na cultura africana. A maioria das informações culturais, sociais e ancestrais era transmitida oralmente de uma geração a outra. Nesse tópico explica-se que ainda é uma prática constante principalmente na zona rural do município, pois muito se escuta da boca dos mais velhos. Inclusive nesse item conta-se, de forma sucinta, duas lendas existentes na cidade.

Por fim, o **Capítulo 3**, intitulado de *Intelectualidades Afro-gonzaguenses*, tem como desígnio desconstruir o estereótipo em relação aos negros e negras, dando visibilidade e espaço ao trabalho que eles desenvolveram e desenvolvem, sua importância e representatividade. Isto porque os poucos livros existentes na cidade se referem aos sujeitos brancos e seus sobrenomes.

Por fim, as **Considerações Finais** enfatizam que a escola é local de produção e reprodução de estigmas, mas também é o local de desmistificação desde que haja um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, por conta disso, a proposta apresentada é fazer com que os alunos e a comunidade no geral resgatem a sua cultura. Assim, material didático produzido tem como finalidade valorizar a herança cultural afro-gonzaguense e fazer uma reflexão acerca do processo de construção de identidades.

O produto se encerra com informações acadêmicas **sobre a autora** e as **Referências** que serviriam para fundamentar os textos presentes em todo o material didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No debate aqui apresentado, notou-se que por muito tempo a África e os africanos ficaram apagados do currículo brasileiro. O ensino de História foi limitado a um modelo positivista hegemônico, com memorização de datas, nome de heróis, personagens. Tudo baseado no eurocentrismo. Nos livros didáticos, bem como no currículo os debates circulavam o marxismo com estruturas complexas e econômicas.

É plausível afirmar que por conta desse apagamento contemporaneamente foram geradas representações e argumentos tendenciosos formulados a partir do europeu.

A Cultura Africana e Afro-Brasileira veio a ser “valorizada” com as legislações, atualmente vigentes, mas especificamente com a lei 10.639/03 e diretrizes provenientes da obrigatoriedade desse ensino. Nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Brasileira, incluindo os estudos da luta dos negros no Brasil, resgatando a contribuição do povo da História do Brasil.

Apesar dessa obrigatoriedade, muitas escolas não trabalham com essa temática, temos como exemplo o Centro de Ensino Nazaré Ramos, que não trabalha de forma preponderante dando a fundamental importância a esse tema, e quando trabalha é referente ao 20 de novembro (Dia do Zumbi de Palmares), nota-se que há ainda uma resistência dos educadores.

Quem também não foge à essa regra, são os manuais didáticos que têm uma percepção mais generalizada da África, fabricando espécie de manto comum de referências e um grande número de imagens geradas de forma ampla, antropomorfizada no imaginário brasileiro. Essas imagens fabricadas distorcem a real contribuição do negro para o Brasil, pois são imagens fabricadas em termos temporais, espaciais e conceituais.

Nos livros didáticos observados do último PNLD 2018, bem como os adotados pelo Centro de Ensino Nazaré Ramos, a partir de um olhar panorâmico sobre as obras, pode-se afirmar que essas coleções, ao tratar da temática, difundem representações eurocêntricas sobre a África e os africanos como eternos escravos, em cargos submissos, como figurantes havendo um silenciamento e desconhecimento, gerando preconceitos e estereótipos até a atual conjuntura.

Observou-se que a escola é o lugar de produção e reprodução desses estereótipos, mas também é o local de desmistificação, desde que haja um preparo dos professores, um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, das editoras pela temática e aplicação da lei 10.639/03. Ressalta-se, que só a partir desse esforço haverá mudanças, a sociedade tendo conhecimento do

legado, valorizará a cultura afro-brasileira e afirmará a sua identidade negra, que por muito tempo é negada por conta da filtragem cultural que contamina a sociedade brasileira.

Diante desse quadro houve a necessidade de produzir um material didático voltado para os professores do Centro de Ensino Nazaré Ramos que tem como objetivo a contribuição ímpar de aspectos como dança, religião, música, culinária, etc. Sabemos que é raro um material pedagógico que se dedique à História Local. Dessa forma, esse produto surge da necessidade de existir uma carência de materiais que tratem sobre a herança cultural afro-brasileira, especialmente sobre a o legado afro-gonzaguense. Destarte, foi imprescindível o desenvolvimento desse trabalho com a finalidade de conhecermos melhor a nossa história, a nossa cultura, o legado afrodescendente com o propósito de contribuir para a ampliação e aprofundamento do conhecimento dos alunos e servindo de aporte teórico para os professores.

Compreende -se que a cartilha educativa possa ser uma alternativa de soluções, dentre outras, a propor um momento de reflexão de modo que os estudantes possam fortalecer suas identidades, valorizando o legado africano, afro-brasileiro e por não dizer afro-gonzaguense presente em nosso meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia M. O livro didático e a Popularização do saber Histórico. In: SILVA, Marcos da (org). **Repensando a história**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986 p. 73-92.

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e seu código curricular. **Educar em Revista**, núm. 42, out/dez, 2011. Editora UFPR.

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 171, set. 1992/ago. 1993. (Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História, ANPUH; Marco Zero).

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livro didático de História: O PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 259-283, out-dez, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonse de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ASSANTE, M. L. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. P (org). **Afrocentricidade**: São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

AZEVEDO, Crislane Barbosa, STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, vol 3, n. 6, jul-dez. de 2010, pp. 703-728.

BARROS, José D'Assunção. O lugar da história local na expansão dos amplos históricos. In: OLIVEIRA, Ane Maria Carvalho dos Santos; REIS, Isabel Cristina Ferreira dos (org.). **História Regional e Local**: discussões e práticas. Salvador: Quarteto, 2010, p. 229-230.

BITENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens. In: o saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profunda. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13 n. 25/26, p. 209, set. 1992/ago. 1993. (Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História, ANPUH; Marco Zero).

BONAZZI, e ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. A Inclusão da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **Revista Mestrado História**, v. 12, n. 1, jan/jun. Vassouras: 2010, p. 71-84.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da Memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Ministério da Educação). Secretaria de Educação Básica. Diretrizes de Currículo e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Brasília, DF, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm p. 32. Acesso em: 04 de junho de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2017.

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. Parecer CNE/CP 3/2004. P.O.V. 19 de maio de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 201: história-guia de livros didáticos- Ensino Médio-Secretaria de Educação Básica-SEB-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em 29 de abril de 2020.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 33-54.

CAINELLI, Marlene. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

COELHO, André Luís Querino. Racismo e Legislação no Brasil: perspectivas judiciais. In: KOMINECK, Andreia Maila Voss; VANALI, Ana Cristina (orgs). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O trabalho em sala de aula com a história e cultura afro-brasileira no ensino de História. In: **História: ensino fundamental**/OLIVEIRA, Morgani da Maria Dias de. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CRESCÊNCIO, Cintia Lima. Ensino de História da África e currículo. In CHAGAS, Sylvania Núbia. **África é Brasil: culturas híbridas identidades plurais**: Salvador: EDUFBA, 2019.

CRUZ, A. C. J. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, nº 08, 2017.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e mais escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: Romão, Jeruse. **História da Educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação Brasileira: 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo, racismo e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.

DIAS, Rosa Lucimar. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais da LDB à Lei 10.639/03**. In: Romão, Jeruse. História da Educação do Negro e de outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação. Brasília, 2005.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. A história dos dominados em todo mundo**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. SILVA, Marcos Antônio. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Rev. Bras. Hist.* V. 30, nº 60. São Paulo, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra. Aletria: alteridades em questão**. Belo Horizonte, v. 06, p. 38-47. dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1º ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural no pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPSA, 2005.

JEDLOWSKI, Paolo. **Memória**. Bologna: CLUEB e Musco Morant, 2000.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. ANPH, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 199.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5º ed. Campinas, SP: Editora FGV. 2003.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. **De como se constrói uma História Local: aspectos da produção e da utilização no ensino de História**. In ALVEAL, Carmem Margarida; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo de. Reflexões sobre história local e produção de material didático. Natal: EDUFRN, 2017.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades, Legislação e Ensino: Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639/ filosofia e ancestralidade. In: KOMINECK, Andreia Maila Voss; VANALI, Ana Cristina (orgs). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MAGALHÃES, Marcelo de Sousa. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**, vol. 11, n. 21, p. 49-64, 2007.

MICHAEL, Pollak. Memória, Esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. 2ª Edição – Belo Horizonte: Nadejala, 2010.

MOURA, Glória. **O direito à diferença**. In: MUNANGA Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação, 2005.

NADAI, Elza. **A ideologia do progresso e o ensino superior brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1988.

NAIFF, L.A.M; Sá, C.P; NAIFF, D.G.M. **Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar**. Paideia, v. 18, n. 39, p. 125-138, 2008.

NEVES, Joana. História Local e construção da identidade social. **Saeculum**, João Pessoa, v. 13, 0. 22-23, jan./dez. 1997.

OLIVA, Anderson. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-168, 2009.

OLIVA, Anderson. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas – Revistas de Estudos Grecolatinos**, n. 10, p. 26-63, 2017.

OLIVA, A.R. O ensino da História africana. A presença da África nos manuais brasileiros e portugueses. In: PANTOJA, Selma (org). **Identidades, Memórias e História em Terras Africanas**. Luanda: Nazila, 2006, p. 137-167.

OLIVA, A.R. O que as lições da história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. **Revista Polyphania**. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/9864> . Acesso em: 20 de maio de 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro Oliva. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, nº 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos nos imaginários ocidentais e o ensino da História de África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **O ensino de História da África em debate: uma introdução aos estudos africanos**. In: RIBEIRO. Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et.al (orgs). História e cultura afro-brasileira e africana na escola: Ágare, 2008, p. 32-33.

PEREIRA, Júnio Sales Pereira. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós - Lei nº 10.639**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 21, nº 41, janeiro - junho de 2008, p. 21-43.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VELERJO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo**. Reflexões sobre a Base Nacional Curricular, formações de professores e práticas de ensino. Jundiaí: Paco Editora, 2017, p. 27-46.

ROCHA DA SILVA, T.R. **O Sorriso da esfinge: reflexões sobre o ensino do Egito antigo no Brasil**. In: LEMOS, R.S (org). O antigo Egito: novas contribuições brasileiras. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016, p. 279-299.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

RUSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1. N. 2, p. 07-17, jul-dez. 2006.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a Lança: A África antes dos portugueses**. 5º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil**: EDUC. REAL, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 803-821, set-dez, 2012.

SILVA, P.B.G e. Africanidades Brasileiras: Como Valorizar Raízes Afro nas propostas pedagógicas. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v. 11, n. 44, p. 29-30, 1995.

SILVA, Paulo Vinicius Batista da. **Racismo em livros: estudos sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz. Africanidades brasileiras. **Revista do Professor**, Porto Alegre, 1973, jan-mar. 2003, pp. 26-30.

SLENES, Robert. A importância da África para as Ciências Humanas. In: Respostas ao Racismo: Produção Acadêmica e compromisso político em tempos de ações afirmativas. 2009. Anais [...] Campinas, realizado em 3 de dezembro de 2009, p. 19-32.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação, 2005.

ZAMPARONI, Valdemir. **A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro**. Ciência e Cultura 59(2), 46-49, 2007.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO PARA FINS DE PESQUISA

Termo de esclarecimento e consentimento

O presente questionário é uma ferramenta que visa ao levantamento de dados que serão utilizados em pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). As informações aqui coletadas serão analisadas e utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados dela poderão ser publicados. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e, caso tenham interesse, os informantes terão acesso a esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Ao responderem a este questionário, os participantes estão, automaticamente, dando livre consentimento para que os dados informados sejam utilizados na pesquisa, anuindo que as informações fornecidas possam ser analisadas e componham o trabalho de conclusão do curso de mestrado e possíveis produtos educacionais dele derivados.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome do professor:
- Componente curricular ministrado:
- Nível de ensino em que atua:
- “Raça”/Cor (opcional):
- Sexo/Gênero (opcional):
- Religião/credo religioso (opcional):

QUESTÕES

1º) Você conhece a Lei 10.639/03?

() sim () não

2º) Se conhece, como a conheceu e o que pensa a respeito dela?

3º) Você desenvolve alguma atividade com base na Lei 10.639/03?

() sim () não

4º) Caso desenvolva atividades com base na Lei 10.639/03, quais são elas?

5º) Na sua escola existe alguma discussão ou trabalho baseado na Lei 10.639/03?

() sim () não

6º) Você acha que existe preconceito na escola? Em caso positivo, de quais tipos?

() sim () não

Quais tipos: _____

7º) Você acha que a escola contribui para o preconceito racial?

sim não

8º) Em caso de resposta positiva acima, quais práticas na escola levariam ao preconceito racial?

9º) Você acredita que a escola deve ser responsável por trabalhar o tema da identidade racial? Justifique sua resposta.

sim não

Justificativa: _____

10º) seus alunos afirmam alguma identidade racial? Eles referem a si mesmos como brancos, negros ou indígenas, quilombolas, etc?

sim não

11º) Você acredita que sua escola tem contribuído para que os alunos construam alguma identidade racial?

sim não

12º) Você acha que sua escola tem contribuído para que alunos negros construam uma identidade social positiva em relação à sua pertença a um grupo afrodescendente?

sim não

13º) Você acha que as produções étnico-culturais dos diversos grupos formadores da nação brasileira têm sido incorporadas nos conhecimentos escolares, para que a sociedade respeite a diversidade?

sim não

13º) Em caso positivo, de qual forma essas produções étnico-culturais têm sido incorporadas?

14º) Você acredita que os professores trabalham com conteúdos sobre a África e os africanos e sobre suas contribuições no Brasil?

sim não

15º) Você trabalha a história local do seu município em suas aulas? Justifique sua resposta.

sim não

16º) Você acredita que, no seu município, é importante enfatizar a contribuição dos africanos quando se aborda a história local?

() sim () não

17º) Se você fosse trabalhar com a contribuição africana e dos negros brasileiros, quais temáticas específicas você escolheria em sua abordagem? Por favor, justifique suas escolhas.

18º) Já existiu formação continuada de professores sobre como trabalhar com a lei 10.639/2006?

Agradecemos sua participação!