



PROFHISTÓRIA

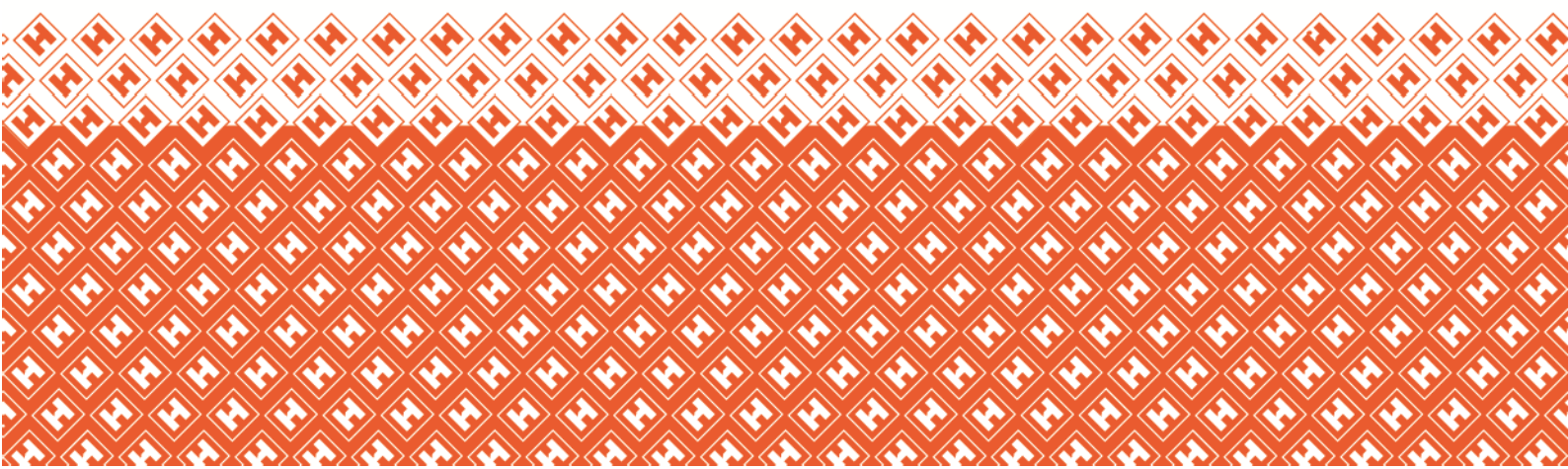
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE

**DESCOLONIZANDO O SABER: história e cultura afro-
brasileira e africana no Ensino Médio**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

JULHO / 2022



FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE

**DESCOLONIZANDO O SABER: história e cultura afro-brasileira e africana no
Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Durão de Andrade

PARNAÍBA

2022

A345d Albuquerque, Francisco Moreira de.

Descolonizando o saber: história e cultura afro-brasileira e africana no ensino médio / Francisco Moreira de Albuquerque. - 2022.

115 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Parnaíba-PI, 2022.

“Orientador: Prof. Dr. Gustavo Durão de Andrade.”

1. Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
2. Descolonização da África. 3. Educação Antirracista.
4. Formação de Professores. I. Título.

CDD: 900



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE EXAME DE DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Ao primeiro dia do mês de julho do ano de dois mil e vinte e dois, às 09h00 horas, na Sala Virtual do Google Meet < meet.google.com/yds-idkj-sqm>, na presença da Banca Examinadora, presidida pelo professor Gustavo de Andrade Durão (Orientador) e composta pelas seguintes professores examinadores: **Gustavo Pinto de Sousa** (Ensino Superior no Instituto Nacional de Surdos – INES/ProfHistória- UFRJ) – Examinador Externo) e **Fabricia Pereira Teles** (Universidade Estadual do Piauí – Examinadora Interna), o mestrando **Francisco Moreira de Albuquerque** (Matrícula 4000696) realizou seu Exame de Defesa no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título da dissertação: **Descolonizando o Saber: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio**. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo ao mestrando a menção de **APROVADO**, com nota 10. Eu, professor Gustavo de Andrade Durão na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pelo mestrando aprovado nesta defesa de dissertação. Observações apresentadas pela Banca Examinadora: a banca reconhece a qualidade da escrita e da discussão historiográfica, recomendando o trabalho para publicação

Prof. Dr Gustavo de Andrade Durão
Universidade Estadual do Piauí
Presidente da Banca Examinadora
CPF: 095441287-78

Prof. Dr Gustavo Pinto de Sousa
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto Nacional de Educação de Surdos
Examinador Externo
CPF: 11151657719

Documento assinado digitalmente
gov.br GUSTAVO PINTO DE SOUSA
Data: 03/07/2022 18:30:52-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Fabricia Pereira Teles
Universidade Estadual do Piauí
Examinadora Interna
CPF: 870907753-72

Francisco Moreira de Albuquerque
Mestrando
CPF: 888.533.813-53



PROF. HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade Estadual
do Piauí



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**



RESOLUÇÃO CEPEX Nº. 089/2016

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL

Concedo à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) o direito não-exclusivo de reproduzir, traduzir e/ou distribuir este trabalho (incluindo o resumo) por todo o mundo, no formato impresso e eletrônico e em qualquer meio, incluindo os formatos áudio ou vídeo.

Concordo que a UESPI pode, sem alterar o conteúdo, transpor este trabalho para qualquer meio ou formato para fins de preservação.

Concordo que a UESPI pode manter mais de uma cópia de meu trabalho para fins de segurança, backup ou preservação.

Declaro que este trabalho é original e tenho o poder de conceder os direitos contidos nesta licença.

Declaro também que o depósito deste trabalho não infringe direitos autorais de ninguém.

Levando-se em conta que o trabalho ora depositado tenha sido de resultado de patrocínio ou apoio de uma agência de fomento ou outro organismo que não seja a UESPI, declaro que foram respeitados todos e quaisquer direitos de revisão como também as demais obrigações exigidas por contrato ou acordo.

Contendo este trabalho material do qual não possuo titularidade dos direitos autorais, declaro que obtive a permissão irrestrita do detentor dos direitos autorais para conceder à Universidade os direitos apresentados nesta licença, e que esse material está claramente identificado e reconhecido no texto ou no conteúdo do trabalho ora depositado.

A UESPI se compromete a identificar claramente seu nome(s) ou o(s) nome(s) dos detentores dos direitos autorais do trabalho em questão, e não fará qualquer alteração, além daquelas concedidas por esta licença.

De acordo com esta licença.

Teresina - PI, 12 de outubro de 2022.

Francisco Moreira de Albuquerque

Assinatura

DESCOLONIZANDO O SABER: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio

Título do trabalho

Mestrado Profissional em Ensino de História

Curso

FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE

**DESCOLONIZANDO O SABER: história e cultura afro-brasileira e africana no
Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 1º / 07 / 2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão (Orientador)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Documento assinado digitalmente
gov.br GUSTAVO PINTO DE SOUSA
Data: 03/07/2022 18:30:52-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Gustavo Sousa (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles (Examinadora Interna)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Este trabalho é dedicado aos/às professores/as que lecionam nas escolas públicas de Educação Básica brasileira que acreditam ser possível oferecer uma educação de qualidade e com equidade.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não foi fácil, principalmente, por ter sido desenvolvido durante a pandemia da Covid-19. Por isso, gostaria de agradecer às pessoas que contribuíram de forma presencial e a distância para a conclusão do Mestrado.

A Deus, por me proporcionar saúde, força e perseverança para superar os obstáculos e concluir o Mestrado Profissional em Ensino de História.

À duas pessoas muito importantes para mim: à minha esposa, Maria Sheyla Marques Vasconcelos de Albuquerque e ao meu filho, Miguel Marques de Albuquerque. A eles agradeço por entenderem minha ausência e o apoio na realização deste sonho. Acredito que o sacrifício deles rendeu frutos importantes. Serei eternamente grato a vocês.

Aos meus pais, José Moreira de Albuquerque e Izabel Moreira de Albuquerque, por sempre apoiarem meus estudos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gustavo Durão de Andrade, pelos diálogos transmitidos de forma síncrona, pelas sugestões de leituras e escrita. Com certeza, aprendi muito sendo seu orientando!

À professora Dra. Fabrícia Pereira Teles pelas sugestões e orientações pedagógicas que foram fundamentais para esta pesquisa.

Estendo essa gratidão a todas as professoras e professores que estiveram junto conosco, tendo que se reinventar nesta nova modalidade de ensino remoto, e que apesar das dificuldades, não desistiram de cumprir o papel de educadores/as.

Aos colegas de turma que, apesar de as aulas serem remotas, foi possível sentir o companheirismo e o apoio durante todo o curso de mestrado, ao compartilhar as dificuldades, mas também as conquistas típicas desse espaço acadêmico que nos permitiu formar a primeira turma do PROFHISTÓRIA da UESPI/Campus Parnaíba.

Agradeço a todos/as que fazem parte da EEM Vilebaldo Aguiar por fornecerem suporte teórico e prático para que a pesquisa fosse realizada.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, o meu muito obrigado.

*“É preciso entender ensino e pesquisa de história
como faces de uma mesma atividade.”*

(Marcos Silva)

RESUMO

A presente pesquisa analisou o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, por meio da prática docente de professores/as do Ensino Médio. Para isso, foram investigados os professores de História da Escola Estadual de Ensino Médio Vilebaldo Aguiar, localizada no município de Coreaú (CE). O recorte temporal foi estabelecido entre as mudanças ocorridas na década de 1980 e o atual contexto educacional. A problemática buscou compreender os principais desafios de implementação da Lei nº 10.639/2003 na sala de aula. A metodologia se configura como qualitativa, dividida em dois momentos: no primeiro, foi feita uma discussão bibliográfica de estudos e debates sobre a temática; e no segundo, analisou-se a prática educativa de atuação no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário a quatro professores/as e das informações de documentos da escola pesquisada. A estrutura do trabalho está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo foi apresentada uma crítica à colonialidade do saber, dominada historicamente pelo ocidente, mostrando ser possível descolonizar este saber, através da epistemologia pós-colonial. Em seguida, foi proposto um debate sobre as políticas afirmativas concedidas a partir da 1980, sobre as leis antirracistas bem como os conflitos com o Novo Ensino Médio. Por fim, foi promovido um diálogo com professores de história, como forma de apontar caminhos necessários ao ensino de história da África. E, como parte propositiva deste trabalho, apresentou-se o Projeto Pedagógico do curso de formação docente com o mesmo título da dissertação, “Descolonizando o Saber: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio”, com o propósito de compartilhar leituras e conhecimentos aos professores de história do Ensino Médio. Espera-se que, a partir desta pesquisa, seja possível avançar nos debates em prol da melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Descolonização da África; Educação Antirracista; Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research analyzed the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture, through the pedagogical practice of high school teachers. To carry it out they investigated the History teachers of the Vilebaldo Aguiar High School, located in the municipality of Coreaú, in the State of Ceará. The length of time established was between the 1980s and the current educational context. The main issue was the comprehension of the challenges of implementing Law nº 10.639/2003 inside the classrooms. The methodology adopted was qualitative, divided into two moments: primarily, a theoretical discussion of studies centered on that subject was carried out; secondly, the teaching practice of African as well as Afro-Brazilian history and culture were analyzed. Data compilation was made through the application of a survey with four teachers, summed with information extracted from school documentation. The structure of this research is composed of three chapters, the first one presents a critique of the coloniality of knowledge, historically imposed by the West, proving to be it is possible to decolonize this knowledge through post-colonial epistemology. After that, was proposed a debate on the affirmative policies, granted in 1980, as well as the anti-racist laws and the struggles involving the New High School. Finally, a conversation between researchers and history teachers was performed while a way of pointing out necessary paths for the teaching of African history. A Pedagogical Project was also designed, playing an important role in research feedback to the community, named with the same title of the dissertation, known as "Decolonizing Knowledge: Afro-Brazilian and African history and culture in the High school", proposing to share readings and knowledge to teachers of high school History. The expectation based on this research was that it will be possible to advance the debates in favor of improving the practices of the History professionals inside and outside History classrooms.

KEYWORDS: Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture; decolonization of Africa; Anti-racist Education; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Mapa do Ceará, com a localização do município de Coreaú..... 55
- Figura 2** - Fotografia da visão frontal da EEM Vilebaldo Aguiar..... 56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos/as professores/as participantes.....	58
Gráfico 2 - Tempo de atuação dos/as professores/as no magistério.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de alunos matriculados por série/ano em 2022.....	57
Quadro 2 -	Formação acadêmica inicial dos/as participantes da pesquisa.....	59
Quadro 3 -	Formação acadêmica continuada dos/as participantes da pesquisa.....	60
Quadro 4 -	Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
DCNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEM	Escola de Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PV	Projeto de Vida
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema Integrado da Gestão Escolar
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO	14
1 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PÓS-COLONIAL SOBRE A ÁFRICA COMO FORMA DE DESCOLONIZAR O SABER EUROCÊNTRICO	19
1.1 As representações sobre a África historicamente construídas	19
1.2 A África pensada pelos próprios africanos	24
1.3 As contribuições dos estudos pós-coloniais para o ensino de história da África	31
2 AS LEIS ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	38
2.1 Movimentos sociais de inclusão da história africana e dos afro-brasileiros na educação	39
2.2 As bases curriculares para o ensino de história da África e a cultura afro-brasileira	42
2.3 A Lei nº 10.639/2003 e o “Novo” Ensino Médio	48
3 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO	54
3.1 Conhecendo o campo e os procedimentos metodológicos da pesquisa	54
3.2 Análise de dados	58
3.3 Proposta pedagógica do curso de formação docente sobre o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	80
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS	81
APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	84
APÊNDICE C – PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	88
ANEXO	111
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	112

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa analisar o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira por meio da prática docente de professores/as do Ensino Médio. Dessa forma, foram entrevistados/as professores/as de História a fim de pensar novas metodologias, baseadas no discurso pós-colonial, como forma de romper com práticas preconceituosas e racistas na sala de aula, fruto da epistemologia eurocêntrica. Este estudo insere-se na linha de pesquisa intitulada Saberes Históricos no Espaço Escolar, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, que prioriza investigações acerca do processo de ensino-aprendizagem da História, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola.

O interesse em pesquisar o referido tema surgiu a partir das várias inquietações relacionadas à minha prática docente no ensino da História da África e cultura Afro-brasileira na sala de aula, na modalidade de Ensino Fundamental, bem como da minha experiência enquanto professor-formador para professores/as de história e áreas afins da Secretaria Municipal de Educação do município de Coreaú-CE. Assim, senti a necessidade de aprofundar-me na temática, como forma de atender às determinações da Lei nº 10.639/2003¹. Via de regra, a experiência da escola ainda é reduzida às vivências de uma data comemorativa, trabalhada na semana da consciência negra – 20 de novembro –, sendo de competência exclusiva do professor de história, o que Raquel Bakke (2011) denominou de “pedagogia do evento”. Infelizmente, são grandes os desafios de abordar, na escola, as relações étnico-raciais, pois grande parte das propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial volta-se para o Ensino de História, no entanto, abrem pouco espaço para uma atuação efetiva sobre essas temáticas.

Diante disso, problematizo o papel docente na implementação de práticas legitimadas por leis, de modo a contribuir para a construção de saberes históricos na sala de aula. Para isso, foi necessário ouvir os/as professores/as e ofertar oportunidades para que eles/as possam desenvolver, em sala de aula, diferentes metodologias de ensino.

Na verdade, os/as professores/as tiveram poucas oportunidades de conhecer mais acerca do tema e, para muitos/as, não foi oportunizada nenhuma chance de pensar as relações raciais na educação, em sua formação acadêmica. Os livros didáticos já trazem mudanças significativas, no entanto, muitos/as professores/as não sabem lidar com o material, ou mesmo

¹ Esta lei foi alterada pela edição da Lei Nº 11.645/2008, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

desconhecem importantes abordagens, cometendo erros grotescos ao veicular informação erradas acerca de temas relativos à cultura afro-brasileira.

Com o mestrado profissional no Ensino de História tive a oportunidade de pensar minha prática docente, principalmente relacionada ao ensino de história da África, a partir de estudos e leituras relacionadas ao tema. Assim, entendi que através da pesquisa e de investimentos na formação docente, é possível contribuir para que outros/as professores/as possam ter acesso a informações e leituras a serem implementadas em sala de aula. Acredito que muitos docentes, assim como eu, têm dificuldades de trabalhar os conteúdos relacionados aos assuntos africanos, por despreparo ou mesmo desconhecimento do assunto.

A apropriação de estudos sobre o ensino de história possibilitou desenvolver nesta pesquisa reflexões teóricas, metodológicas e epistemológicas essenciais na luta por uma educação para todos/as. A partir do conhecimento dos recentes debates historiográficos é possível enxergar grupos étnicos negligenciados pela narrativa tradicional, tornando-os sujeitos de sua própria história. Carlos Ginzburg, em sua obra *O queijo e os vermes* (2007), traz uma importante contribuição historiográfica, evidenciando que a história não se resume à elite que produziu documentos escritos, que existe variadas fontes capazes de estudar classes subalternas esquecidas pela história positivista.

Uma das grandes lições reveladas por Chartier (2002), no livro *À beira da falésia* (2002), diz respeito à importância da interdisciplinaridade na produção do conhecimento. Nessa obra, Chartier destaca a competência do historiador Michel de Certeau, ao cruzar os saberes de diferentes ciências a favor da produção do conhecimento historiográfico.

Dos cruzamentos inesperados, livres, paradoxais, entre esses saberes que dominava nasce uma escritura própria onde os historiadores profissionais reconhecem as regras do ofício, soberbamente respeitadas, avaliando simultaneamente suas próprias falhas. (CHARTIER, 2002, p. 152).

Neste sentido, esta pesquisa vai em busca de diferentes áreas do conhecimento, que julga importantes para a construção historiográfica em questão. O conhecimento da África livre de estereótipos etnocêntricos é essencial para o ensino africano, que constitui a base epistemológica chamada de pós-colonial.

Além das contribuições historiográficas citadas, este estudo está alicerçado nos saberes escolares mobilizados na sala de aula, por acreditar que a escola é o local mais indicado para pensarmos em um mundo mais justo e com menos discriminações. E o papel do professor, dentro e fora da sala de aula, é fundamental na construção de uma escola democrática, sendo determinante na luta contra as injustiças sociais.

Em relação ao recorte temporal da pesquisa, foi delimitada a década de 1980 aos dias atuais, por considerá-la decisiva para a formatação do contexto social e cultural brasileiro da atualidade. No decorrer dessa década, o Brasil superou e deixou para trás o período de governo dos militares, apontado pela historiografia como uma época de restrição de direitos e de perseguição ao pensamento crítico, ao exercício livre da cidadania e à liberdade. Foi no final dessa década, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que se concretizaram e se abriram espaços para buscas mais profundas de liberdades, exercício de cidadania, discussão de assuntos ligados ao respeito à diversidade e programas que auxiliassem a minimizar danos culturais a grupos minoritários e marginalizados.

Nesse contexto, a década seguinte, 1990, foi marcada pela promulgação de importantes leis no Brasil. Entre elas figura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – que encaminhou outros processos importantes, como a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como mais um passo dado, houve a promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o estudo sobre História da Cultura Afro-brasileira no Currículo da Educação Básica no Brasil. Essa lei objetiva promover discussões, estudos e aprendizados que, efetivamente, abram os olhos dos educandos para a importância cultural dos africanos na construção da identidade nacional. A promulgação da referida lei visa reparar anos de escravidão e trato cultural segregativo para com os negros e africanos, e, nesse contexto, minimizar os efeitos de um processo histórico que resultou em preconceito, desigualdade social e menosprezo cultural, embasado em aspectos raciais abstratos, infundados e desumanos.

Enquanto professor, sinto-me no dever de questionar sobre quais mudanças estão sendo adotadas nas escolas a partir da aplicação da referida lei, em razão de, na prática, tais mudanças não estão sendo percebidas. Isso porque o tema é tratado como uma data comemorativa, momento festivo, que se efetiva nas escolas apenas na Semana da Consciência Negra e no cotidiano escolar. No chão da sala de aula, continuam os mesmos problemas de discriminação racial. Portanto, é importante pensar na organização desse conteúdo ao longo do ano, e não só no dia da Consciência Negra.

A partir das discussões estabelecidas e a busca pelo diálogo entre elas, a pesquisa foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado **As contribuições da teoria pós-colonial sobre a África como forma de descolonizar o saber eurocêntrico**, buscou-se identificar as contribuições da teoria pós-colonial como forma de descolonizar o saber eurocêntrico enraizado nas instituições escolares, possibilitando um novo olhar para o

continente e os povos africanos. Assim, é possível apresentar uma outra versão de conhecimento do Ensino e da História da África, a partir da desconstrução de imagens ocidentalizadas e racistas, construídas historicamente, de temas africanos e, conseqüentemente, afro-brasileiros. Para isso, foi realizada, inicialmente, uma discussão histórica acerca das representações ocidentais construídas sobre a África e os povos africanos, sob uma ótica negativa e estereotipada, que repercute até os dias atuais. Desta forma, foram levadas em conta narrativas que definiram o continente desde a Antiguidade Clássica. Posteriormente, aborda-se um debate sobre a história da África através dos africanos. Aqui se discutiu a tomada de consciência dos povos africanos na luta pela independência colonial e o fim da exploração, discriminação e do menosprezo do continente ao que concerne aos movimentos afrocêntricos – Pan-africanismo e Negritude. Por fim, expõem-se as contribuições de intelectuais importantes sobre a teoria pós-colonial. Com isso, pretende-se promover diálogos trazidos pela perspectiva pós-colonial de desconstrução de imaginários racistas do saber ocidental, mostrando que é necessário o reconhecimento da importância do saber não ocidentalizado para o Ensino de História africana, como forma de lutar pela descolonização do saber e das representações.

No segundo capítulo, nomeado de **As leis antirracistas e o ensino de história afro-brasileira e africana**, discutiu-se o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil após a Constituição de 1988, considerando a luta dos movimentos negros e, principalmente, a promulgação da lei nº 10.639/2003. Assim, foi feita uma discussão crítica-analítica da referida lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para, em seguida, refletir sobre os desafios de sua implementação em meio à atual reforma do “Novo” Ensino Médio.

E por fim, no terceiro capítulo, intitulado **Análise da prática docente em história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio**, inicialmente foram apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa: campo, sujeitos e a metodologia aplicada. Em seguida, foram transcritas e analisadas as respostas dadas pelos/as professores/as pesquisados/as ao questionário aplicado. Ao dialogar com os/as docentes sobre a prática da docência no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na modalidade do Ensino Médio foi possível traçar alguns caminhos, como forma de apoio didático.

E como parte propositiva deste trabalho, exigência do PROFHISTÓRIA, apresentou-se o Projeto Pedagógico do curso de formação docente intitulado Descolonizando o saber: história e cultura afro-brasileira e africana no ensino médio (mesmo título da dissertação), com o propósito de compartilhar leituras e conhecimentos aos/às professores/as de história que não

tiveram a mesma a oportunidade que eu tive para refletir e aprender com o debate acadêmico. Espera-se, com isso, ser possível avançar nos debates em prol da melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Afinal, a pretensão deste produto está na possibilidade de ressignificar de forma crítica os saberes construídos por meio de diálogos, como forma de superar o fosso existente entre a teoria e a prática educativa.

1 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PÓS-COLONIAL SOBRE A ÁFRICA COMO FORMA DE DESCOLONIZAR O SABER EUROCÊNTRICO

*Até que os leões tenham seus próprios historiadores,
as histórias de caça continuarão
glorificando o caçador.
(Provérbio africano).*

A partir dos Estudos Culturais foi possível discutir novas abordagens epistemológicas das Ciências Humanas. Assim, uma diversidade de temas considerados “saberes marginais” ou “fronteiríssimos” emergiram como fonte de investigação. Esse novo campo de pesquisa e de saber interdisciplinar ganhou espaço nas ex-colônias europeias na África, Ásia e América, para a produção de conhecimento em diversas áreas de atuação.

Na pesquisa em história é possível ouvir a voz dos sujeitos esquecidos pela narrativa tradicional, tornando-os sujeitos de sua própria história. Porém, para que isso ocorra, a historiografia segue vários procedimentos, que validam o seu conhecimento e que a difere de outras ciências. Assim, o historiador faz seleções e análises de variadas fontes sobre determinados acontecimentos, tendo plena consciência de que não existe conhecimento neutro e nem uma única verdade histórica.

Desta forma, o objetivo desse capítulo é conhecer e questionar como o Ocidente produziu suas “verdades” ao longo da história, principalmente no que diz respeito à opressão de raça e ao conhecimento no fundamento de sua civilização. Para isso, a utilização do pensamento pós-colonial na desconstrução das teorias eurocêntricas será fundamental para caracterizar a relação de submissão dentro do regime colonialista estabelecido na modernidade e para possibilitar um novo olhar para a África.

1.1 As representações sobre a África historicamente construídas

Durante muito tempo, as representações que tínhamos sobre a África eram somente sob o “olhar” ocidental, especificamente eurocêntrico. Dessa forma, ainda hoje, incorporamos definições e conceitos repletos de estereótipos sobre o continente e os povos africanos, a partir de visões europeias negativas, que foram construídas historicamente.

Perspectiva que se constitui já na Antiguidade Clássica, sem necessariamente estar carregada de preconceitos em relação à cor da pele e as suas práticas cotidianas, mas que revela o desconforto perante o “diferente”. Os desencontros com essa alteridade africana permanecem, apesar de se

apresentarem com outras roupagens, no medievo, na Idade Moderna, na “Era dos Impérios” e nos dias de hoje (OLIVA, 2007, p. 88).

Desde a Antiguidade, por volta do século V a.C., é possível caracterizar a representação da África e dos povos africanos a partir do escritor e viajante grego Heródoto de Halicarnasso. As referências estavam associadas ao estranhamento da cor da pele com as características geográficas do continente. O historiador grego classificou toda a população africana, que conhecia como Etiópia, que em grego significa terra dos homens de pele negra, com relação aos aspectos físicos e culturais dos africanos, em especial, a pele negra e o cabelo crespo eram enfatizados de forma negativa, bem diferente dos gregos.

Oliva (2003, p. 434) mostra a visão do geógrafo alexandrino Cláudio Ptolomeu, século II d. C., ainda na Antiguidade, relatando que “a África não passaria da região do Equador e o clima abaixo dele seria insuportável”. Ou seja, já estava presente uma desqualificação do continente africano e de suas gentes, principalmente abaixo da linha do equador.

Por outro lado, é importante frisar que existem críticas relacionadas às impressões supostamente formuladas pelos autores antigos que retrataram o continente africano, pois foram poucos os contatos deles com o território. Segundo Fage (2010), por exemplo, os relatos trazidos pelos viajantes eram vagos e influenciados pelo estranhamento, conforme podemos comprovar na citação a seguir:

As informações fornecidas pelos antigos autores no que se refere mais particularmente à África ocidental eram raras e esporádicas. Heródoto, Manetão, Plínio, o Velho, Estrabão e alguns outros descrevem apenas umas poucas viagens através do Saara, ou breves incursões marítimas ao longo da costa Atlântica, sendo a autenticidade de alguns desses relatos objeto de animadas discussões entre especialistas (FAGE, 2010, p. 2).

A cartografia de Cláudio Ptolomeu serviu de base, principalmente, para teólogos representarem o continente africano como um local inferior, onde o paraíso ficava sempre ao norte. No imaginário medieval europeu, a cor negra foi associada ao mal, promovendo uma espécie de diabolização dos povos do continente africano.

No medievo, as imagens sobre os africanos foram completamente tangidas pelo imaginário europeu. A teoria camita e a fusão da cartografia de Cláudio Ptolomeu com cosmologia cristã relegam a África e os africanos às piores regiões da Terra (OLIVA, 2003, p. 434).

Para Oliva (2003), o desprestígio africano estava representado, também, nos textos bíblicos, nos quais os africanos eram descendentes de Cam, o mais moreno dos filhos de Noé. “Neste caso, mais uma vez o desprestígio recobria a África. Segundo os textos bíblicos, Cam

foi punido por flagrar seu pai nu e embriagado. Seus descendentes deveriam se tornar escravos dos descendentes de seus irmãos e habitar parte do território da Arábia, do Egito e da Etiópia” (OLIVA, 2003, p. 435).

Na verdade, o cristianismo ajudou a reforçar o imaginário negativo dos europeus em relação aos africanos, ao representar figuras demoníacas com a pele negra, e também ao associar as condições climáticas do continente a deformidades físicas e morais.

Um dos papéis do historiador é consultar o maior número de fontes disponíveis, não cabendo julgar se é verdadeiro ou falso, portanto, o conhecimento de diferentes abordagens sobre a África, ao longo da história, são reflexões importantes, que não podem ser ignoradas. No entanto, é importante ressaltar que os escritores antigos, clássicos ou árabes, não estavam preocupados em fazer história, apenas observavam e relatavam. Posteriormente, esses relatos foram reconstituídos, e hoje são considerados materiais de grande valor histórico, pois retratam parte da história da África, por meio de testemunhos diretos e datados, mas que devem ser analisados com o devido rigor pelo historiador.

Segundo o historiador Valdemir Zamparoni (2004, p. 40): “Os primeiros cronistas e viajantes dos séculos XV, XVI e XVII, como Duarte Pacheco Pereira, Gomes, Zurara e Cadamosto anunciavam uma desumanização e mesmo uma zoologização dos africanos”. Assim, todo o continente e suas gentes foram vistos como iguais, reduzidos a uma série de preconceitos de diversas ordens.

Além disso, o imaginário dos navegantes iria sobreviver, de forma diversa, nos séculos seguintes. Os temores sobre o Mar Oceano e a região abaixo do Equador iriam alimentar as elaborações e representações dos europeus sobre os africanos. Monstros, terras inóspitas, seres humanos deformados, imoralidades, regiões e hábitos demoníacos iriam ser elementos constantes nas descrições de viajantes, aventureiros e missionários (OLIVA, 2003, p. 435-436).

No século XV, a falta de informações sobre o continente africano ajudou a formar uma imagem fantasiosa por parte dos navegantes europeus, que só conheciam as terras africanas acima do deserto do Saara. A região abaixo da Linha do Equador e os temores sobre o Oceano Atlântico alimentaram representações negativas acerca dos Africanos.

Para Alberto da Costa e Silva, com o constante desembarque de europeus na costa da África, a visão de povos atrasados e selvagens não era real, haja vista que se depararam com a organização e riqueza de algumas cidades africanas.

Um visitante holandês do século XVII não escondeu a sua admiração por Benin, uma cidade enorme cortada por uma longa avenida, que lhe parecia

mais larga do que a principal rua de Amsterdã. Bem antes dele, os portugueses espantaram-se com o tamanho de Ijebu-Ode e, mais ainda, com a sua muralha, que em alguns pontos alcançava os sete metros de altura e tinha quase 130 quilômetros de comprimento. Vasco da Gama, ao chegar à costa oriental da África, encontrou portos cheios de navios e de comerciantes de todas as partes do Oceano Índico, bem como cidades com casas parecidíssimas com as dos Algarves, em Portugal: com terraços de pedra e cal, pintados inteiramente de branco (COSTA; SILVA, 2008, p. 27-28).

Essa citação comprova que a ideia de atraso e selvageria foi forjada depois, para justificar a dominação. Nessa época, os europeus apenas estranhavam os costumes dos negros, e se consideravam superiores por serem cristãos.

Por outro lado, Zamparoni (2004) pontua que com o tráfico de escravos, no século XVII, os africanos passam a ser vistos como “coisas”, e não mais como animais, para justificar o trabalho escravocrata. Aqui os africanos eram representados como mercadorias, fato evidenciado nas imagens desumanas de capturas e nos castigos, bem como eram transportados como objetos nos porões dos navios. Os europeus continuaram a tratar os cativos como um povo único, homogêneo, uma vez que foram arrancados de seus territórios sem o devido respeito às múltiplas diferenças culturais originárias do povo africano.

Conforme Zamparoni (2004), o processo mais crítico de desumanização da África deu-se no século XIX, com a difusão da noção de raça como parâmetro definidor e classificador da humanidade.

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

De acordo com Zamparoni (2004), o filósofo alemão Friedrich Hegel, ainda na primeira metade do século XIX, representa a África associada à cor da pele, colocando-a como o continente das trevas, da selvageria e da barbárie, ao ressaltar a insignificância da história da África para a humanidade. Embora o Ocidente já conhecesse o desenvolvimento social e econômico do continente africano, era conveniente continuar com a “invenção da África²”, criada por discursos de missionários, viajantes e antropólogos, associada a uma imagem subalterna, criada antes do conhecimento do continente.

Com a afirmação do colonialismo, a partir do Imperialismo na África, as grandes potências europeias da época impuseram sua dominação com violências justificadas pela

² Expressão formulada por Mudimbe (2013).

divulgação de imagens que representavam os africanos como povos preguiçosos e incapazes de realizar trabalhos sofisticados, pois se baseavam na teoria determinista de que os brancos eram superiores, civilizados, sendo as únicas pessoas capazes de promover o desenvolvimento.

Para esse corpo ideológico foi fundamental o papel da etnografia europeia da segunda metade do século XIX, cujo ponto de partida era o pressuposto de que apenas os ocidentais porque eram “mais aptos” e “mais capazes” podiam, de acordo com uma nova consciência planetária, conceber e apresentar ideias sobre os povos coloniais. Constituiu-se, assim, uma identidade imaginada, a partir da ideia de que nada era mais natural do que a submissão das raças dos mundos dominados da Ásia e da África, uma vez reduzidas a subprodutos do racismo europeu (HERNANDEZ, 2005, p. 131).

Os africanos foram representados como primitivos, selvagens, tribais e inferiores a fim de justificar a dominação colonial, apoiada na teoria da superioridade da raça branca. Para Fage (2010, p. 8), “ainda que a influência direta de Hegel na elaboração da história da África tenha sido fraca, a opinião que ele representava foi aceita pela ortodoxia histórica do século XIX. Essa opinião anacrônica e destituída de fundamentos ainda hoje não deixa de ter adeptos”.

O resultado foi que, baseando-se no que era considerado uma herança greco-romana única, os intelectuais europeus convenceram-se de que os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de sua sociedade eram tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre as demais (FAGE, 2010, p. 7-8).

O conhecimento científico ocidental do século XIX defendia a ideia de que a raça ariana era superior às outras raças, ressaltando uma espécie de hierarquia racial, justificando o imperialismo colonial promovido por países europeus. Assim, naturalizou a ideia de que os ocidentais eram mais capazes e, portanto, aptos à dominação global. Dessa forma, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história, pois a África foi vista pelos europeus como uma terra sem tradições ou concepções dignas de serem levadas em conta, por falta de registros escritos ou mesmo por não possuir uma história digna de ser estudada.

Mas essa adoção do mito da superioridade dos povos de pele clara sobre os de pele escura era somente uma parte dos preconceitos correntes na Europa no fim do século XIX e no início do século XX. Os europeus acreditavam que sua pretensa superioridade sobre os negros africanos estava confirmada por sua conquista colonial (FAGE, 2010, p. 14-15).

Portanto, é possível afirmar que os preconceitos anteriores se juntaram, no século XIX, às crenças científicas de inferioridade biológica, mental e espiritual dos povos africanos, advindas das concepções do evolucionismo social e do determinismo racial, com o intuito de justificar a dominação imperial, a imposição da fé cristã e os valores europeus. Conforme Ki-

Zerbo (2010, p. 292): “Com certeza, a história da África não é uma história de “raças”. Contudo, para justificar uma certa história, abusou-se demais do mito pseudocientífico da superioridade de algumas “raças”.

Em suma, é necessário que os conhecimentos sobre os povos africanos deixem de ser vistos apenas como lendas e folclores, passando a ser valorizados e respeitados por todos, o que tornará possível desconstruir a imagem eurocêntrica que se tem do continente africano a partir do saber descolonizado, que pode ser revelado através do conhecimento interdisciplinar. Pensar a África a partir da produção de conhecimento dos próprios africanos é essencial para desconstruir conceitos formulados pelo discurso ocidental. Assim, é importante que os professores de história conheçam intelectuais africanos que possibilitam uma visão endógena do continente. Dessa forma, a próxima seção dedica-se a debater a História da África através dos africanos.

1.2 A África pensada pelos próprios africanos

Segundo Oliva (2003, p. 438), “para os historiadores do século XIX ou da virada para o XX, a História da África — vivenciada ou contada — teria começado somente no momento em que os europeus passaram a manter relações com as populações do Continente”. Desta forma, havia muito preconceito em relação aos estudos africanos, devido à ausência da produção escrita, o que fez com que a África fosse vista como uma terra sem história, desconsiderando a oralidade como fonte historiográfica.

Portanto, a partir da virada do século XIX e XX, é possível caracterizar a tentativa de diversos intelectuais em fornecer uma nova visão da África, a qual se convencionou denominar de reinvenção ou redescoberta da África. Dessa forma, muitos intelectuais africanos empenharam-se em produzir conhecimentos sobre a África, livres de estereótipos negativos e da visão exótica ocidental construída historicamente sobre o continente.

A História da África e o pensamento dos povos africanos foram desconsiderados das grandes contribuições intelectuais da História e das ciências em geral. Foi necessário o trabalho de pensadores como Joseph Ki-Zerbo no seu História da África Negra para lembrar que o argumento de Hegel sobre o não pertencimento da África na História do mundo era falacioso (DURÃO, 2018, p. 271).

Na segunda metade do século XX, pensadores pós-independência de vários países africanos, liderados pelos africanos Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop, começaram a defender a identidade africana, argumentando que a África também tinha sua história. O

continente africano passa a ser representado pelos próprios africanos, que se tornaram sujeitos de sua própria história. A África passa a ser pensada por ela mesma.

A mudança dessa perspectiva começou a ocorrer um pouco antes das lutas pelas independências, nos anos 1950 e 1960, e se estenderia até o final da década de 1970. De uma forma geral, pode-se afirmar que, na segunda metade do século XX, aconteceu uma espécie de revolução nos estudos sobre a África. As investigações se diversificaram e ampliaram suas abordagens (OLIVA, 2003, p. 439).

Para Leila Maria Hernandez (2005, p.131), somente a partir de meados do século XX a historiografia e a antropologia sobre a África foram reconhecidas e tratadas de forma crítica, abrindo espaço para que os preconceitos pudessem ser questionados. Com o aparecimento dos movimentos de independência e o aumento de pesquisas historiográficas, a África passa a ser vista com outros olhos, influenciados por ideologias ou teorias do pan-africanismo e da negritude.

Na década de 1930, em muitas colônias europeias no continente africano, surgiu uma elite ocidentalizada, isto é, africanos que foram estudar na Europa ou nos Estados Unidos, ou mesmo em instituições africanas com padrões europeus. Desta elite ocidentalizada, alguns se distanciaram das tradições dos seus ancestrais africanos e outros passaram a denunciar a violência colonial e a independência das colônias africanas com o projeto de reconstruir a identidade do continente.

Os rapazes africanos regressavam à África conscientes de que havia disputado de igual para igual com os brancos as melhores posições nos estudos e nos esportes. Não retornavam apenas formados em arquitetura, contabilidade, direito, engenharia, farmácia, medicina ou teologia, mas sabendo como se organizavam e funcionavam, na Europa e nas Américas, os grupos de pressão, os sindicatos e os partidos políticos. Levavam na bagagem a certeza de que se poderia transformar a colônia em que haviam nascido em país independente, com a estrutura política da França, da Grã-Bretanha, dos Estados Unidos ou da União Soviética (COSTA; SILVA, 2008, p. 121).

Muitos jovens que foram estudar fora do continente africano empenharam-se na luta pela independência de vários países africanos, influenciados pelo pensamento político europeu. Assim, surgiram vários movimentos, chamados de afrocêntricos, com a tentativa de (re)significar a identidade africana como o pan-africanismo e a negritude.

O Pan-africanismo surgiu na segunda metade do século XIX, no continente africano, tendo maior força predominantemente nas regiões da África Ocidental, por ser uma região em que já existia um processo de escolarização mais antigo. Por ser um movimento de característica letrada, os filhos de famílias abastadas da região, que tinham acesso ao ensino e que estudavam

em universidades estrangeiras, tiveram uma maior participação. Esse movimento defendia um sentimento de solidariedade e a consciência de uma origem comum entre os negros do Caribe e dos Estados Unidos, devido a passarem por experiências parecidas na luta contra a violenta segregação racial.

De acordo com Hernandez (2005), o movimento do pan-africanismo só pode ser entendido fazendo-se um estudo de sua gênese histórica para entender sua eficácia. Apesar de várias questões dúbias, próprias do movimento, como: foi um movimento que se reduziu às elites com escolaridade formal adquirida nas metrópoles europeias e Estados Unidos; a difusão de ideias restringia-se às grandes capitais europeias e norte-americana e na África, a poucos e pequenos centros urbanos de colonização inglesa; e, principalmente, a utilização de instrumentos de valores eurocêntricos de pensamento ocidental para propagar ideias de transformação dos negros na África.

É um movimento político-ideológico centrado na noção de *raça*, noção que se torna primordial para unir aqueles que a despeito de suas especificidades históricas são assemelhados por sua origem humana e negra. O movimento pan-africano surgiu como um mal-estar generalizado que ensaiava o tema de resistência à opressão, pensando a liberdade do homem negro (HERNANDEZ, 2005, p. 138).

Deve-se considerar que o pan-africanismo significou também oportunizar voz aos negros, vítimas de violência e opressão e, ainda, mostrar uma nova visão da África, livre dos estereótipos míticos e raciais formulados pelos colonizadores.

Com relação ao movimento da Negritude, pode ser conceituado como sendo uma corrente de literatura negro-africana de expressão francesa, que tinha como objetivo propagar a literatura africana como forma de valorização, difusão da cultura negra e negação ao domínio colonial.

Formado nas escolas coloniais, o grupo de estudantes negros vivendo na Europa, especificamente em Paris, revelaram por meio de suas escritas uma nova forma de ver o mundo. O grupo era composto pelo guianês Léon Gontran Damas (1912-1978), pelo martinicano Aime Césaire (1913-2008), percussor do conceito de negritude e pelo senegalês Léopold Sédar Senghor (1906-2001). Trata-se de uma geração politizada, inserida no processo de libertação dos povos colonizados e engajada na difusão de ideias de negação ao colonialismo (BAMPOKY, 2018, p. 37-38).

No entanto, emergiram muitas críticas a esta afrocentricidade, por usar os mesmos caminhos eurocêntricos para propagar suas teses, também consideradas racistas. Ao enfatizar as histórias dos grandes impérios e civilizações como exemplo da sociedade do continente

negro aos moldes do modelo europeu e propagar a ideia de um povo único, de certa forma ignoraram a história das diversas pequenas sociedades que compõem o continente africano.

Os autores pan-africanistas, como Aime Cesaire e Cheikh Anta Diop, vão propor que deveria haver uma retomada dos costumes que foram tirados, recuperando a cultura, a língua, os costumes e a identificação com a África Sul Saariana. Retirar do referente europeu e branco o horizonte de expectativas dos indivíduos negros e criar, através da história e de outros mecanismos, a identificação com os referentes idealizados, como os imperadores *negros* do Egito, o reino da Etiópia e o pertencimento a um lugar específico comum, o continente africano (FOLHARINI; SOUZA, 2016, p. 27).

Assim, as críticas sobre esse movimento de apropriação das teorias racistas pelos africanos podem ser justificadas pelos efeitos positivos gerados. Afinal, a contribuição desses estudos foi crucial na construção de um novo olhar sobre a História da África.

É preciso definir, antes de tudo, não só a *négritude* como um conceito utilizado pelo conjunto de escritores negro-africanos, mas como um ideal que em determinado momento histórico incentivou pensadores ao estudo das desigualdades cometidas perante as formas de exclusão e desrespeito ao ser humano, diante da dominação colonial (DURÃO, 2020, p. 18).

Portanto, essa lógica invertida utilizada pela ideologia da negritude ou pan-africanismo possibilitou a construção da identidade africana, pensada pelos próprios africanos. Desta maneira, foi possível trazer as contribuições, os valores africanos para o campo do saber universal, especificamente mostrando que o povo negro tem história.

Se a centralidade do conceito de “raça” parecia óbvia para as teorias racistas dos séculos XIX e XX, que nela se apoiavam para determinar e explicar as diferenças culturais encontradas entre as sociedades humanas, o mesmo ocorreu – com uma lógica invertida - para os adeptos da negritude a partir de 1930. Os intelectuais, ideólogos e políticos africanos e afro-americanos da negritude, como Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Aimé Césaire (1913-2008) e Leon Damas (1912-1978) destacaram em suas teses as qualidades intrínsecas da “raça negra” e denunciavam os efeitos do racismo na construção da identidade africana (OLIVA, 2020, p. 49).

No livro *Na casa de meu pai*, Appiah (2008) discute a questão do racismo no movimento Pan-africanista, ao considerar que teóricos dessa ideologia defendiam uma unificação racial através da concepção biológica de uma raça. “Uma vez que conceberam os africanos em termos raciais, sua opinião negativa sobre a África não foi fácil de distinguir de uma opinião negativa sobre os negros, através da vinculação da raça ao Pan-africanismo, eles nos deixaram um legado incômodo” (APPIAH, 2008, p. 22).

Apesar das críticas, é importante reconhecer o papel desses movimentos na luta contra a dominação europeia e no processo de independência do continente africano. Segundo Durão (2018, p. 275): “Os valores de afrocentrismo, de unidade e de pan-africanismo podem ser vistos como formas encontradas por uma elite intelectual negra para atingir um protagonismo na sua trajetória histórico-cultural”.

Para nós historiadores é necessário lembrar que por meio da narrativa da *négritude* pode se chegar a questões importantes como os processos de preconceito estipulados pelas teorias pseudocientíficas à exclusão dos povos africanos acusados ainda de primitivos (de acordo com a lógica imperialista) e a participação de novos atores sociais que a partir do acesso ao estudo acadêmico na França, buscaram críticas ao sistema colonial imposto nos seus países (DURÃO, 2018, p. 19).

Sem dúvidas, é importante reconhecer que a tentativa de homogeneizar a identidade africana também foi uma forma equivocada dos movimentos afrocêntricos. Mbembe (2001, p. 185) nega a “existência de africanos de origem europeia, árabe ou asiática – ou a noção de que os africanos podem ter múltiplas ancestralidades”. Dessa forma, a ideia de raça como unidade africana consiste em tentativa inconsistente. Para Mbembe (2001, p. 192), “a unidade racial africana sempre foi um mito”. A África é um continente com 47 países, com histórias e culturas diversificadas. A tentativa de unificação dessa diversidade racial potencializou a discriminação do negro no mundo inteiro, assim como a tentativa de apagar as múltiplas identidades do povo negro africano representava a incapacidade de reconhecer o mosaico de etnias e culturas que constitui o continente africano e que nem sempre compartilham os mesmos valores ou sentimento de unidade.

A partir de 1947, a *Société Africaine de Culture* e sua revista *Presence Africaine* empenharam-se na promoção de uma história – da África descolonizada. Ao mesmo tempo, uma geração de intelectuais africanos que havia dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir seu próprio enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo. Esses intelectuais refinaram e ampliaram as técnicas da metodologia histórica desembaraçando-a, ao mesmo tempo, de uma série de mitos e preconceitos subjetivos (FAGE, 2010, p. 20).

Outra questão importante, que deve ser discutida, é abordada por Kwame Appiah, ao salientar que nem a concepção ambiental dos gregos e nem a concepção judaica servem para explicar a noção de raça da era moderna.

Uma compreensão singularmente moderna do que significa ser um povo – uma compreensão em termos de nossa moderna compreensão de raça – estava

começando a ser forjada: essa noção tem em seu cerne uma nova concepção científica de hereditariedade biológica, ainda que desse continuidade a alguns dos papéis desempenhados no pensamento grego e judaico pela ideia de povo. Mas ela também se entrelaçava com uma nova compreensão do povo como nação, e do papel da cultura – e, crucialmente da literatura – na vida das nações (APPIAH, 2008, p. 32).

A verdade é que o desenvolvimento da literatura africana iniciado com os movimentos acrocêntricos foi essencial para a valorização da história africana. A partir desse despertar, foram aprimorando novos enfoques epistemológicos e incentivando a produção de conhecimentos livres da perspectiva europeia. Dessa forma, hoje é possível dispor de um acervo muito rico de produções literárias sobre a África, feito pelos próprios africanos, mas que precisam ser divulgadas e trabalhadas, principalmente nas escolas.

No entanto, após o processo de independência da África, uma série de conflitos internos reforçou mais ainda a visão negativa do continente, alimentada pelos meios de comunicação, ao associarem a África, de forma homogênea, à miséria, à fome, às guerras, às doenças, à pobreza, entre outras. De certa forma, esses estigmas racistas circulam no cotidiano das escolas, reforçando a ideia de que os povos africanos e descendentes são inferiores e incapazes, fazendo com que muitas pessoas negras tenham vergonha de sua cor, devido à situação de opressão que são submetidas diariamente.

Apesar de algumas mudanças, ainda hoje as velhas representações sobre a África e os africanos não desapareceram, pois ainda é muito presente o imaginário ocidental. Nas escolas, é possível observar algumas barreiras derrubadas, mas não são suficientes. A exemplo, pode-se citar algumas alterações nos livros didáticos, no que se refere à abordagem de História da África. Ainda permanece todo o contexto de História narrada a partir da perspectiva ocidental, no entanto, verificam-se abordagens de (re)significação do conteúdo historiográfico africano nos boxes finais dos capítulos, como texto complementar.

O livro didático do 2º ano do Ensino Médio, *História das cavernas ao terceiro milênio*, da autora Braick (2016, p. 15), traz, além do conteúdo tradicionalmente exposto sobre Imperialismo na África e na Ásia, um texto complementar de Anderson Oliva, no final do capítulo, com o seguinte título: “África deturpada: os relatos de viajantes e exploradores europeus sobre a África e os africanos, ao longo do século XIX e no começo do século XX, revelam o racismo e as intenções imperialistas das potências ocidentais da época”.

Fica evidente, portanto, que as novas leituras sobre a História da África estão surtindo efeito, embora estejam apenas iniciando. A formação docente é decisiva para a realização dessas novas leituras, afinal, o professor de história será peça fundamental no aprofundamento

das discussões e abordagens, já que os manuais escolares trazem abordagens simplistas e superficiais.

A coleção História Geral da África, publicada pela Unesco, é uma excelente fonte para o estudo da história do País, pois mostra outra versão da história do continente africano, livre da imagem racializada e eurocêntrica que os manuais didáticos apresentam. No entanto, esse importante acervo ainda é pouco conhecido por professores e estudantes, restringindo-se à academia. No Brasil, a Universidade Federal de São Carlos, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFSCar), e seus parceiros, foi responsável pela tradução da coleção História da África em português, com o objetivo de contribuir para uma efetiva educação das relações étnicas e raciais no País, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação.

Em *A África explicada aos meus filhos* (2008), o historiador Alberto da Costa e Silva nos ensina que o continente africano é enorme e com uma grande diversidade, que não pode ser estudado a partir de visões míopes, que se resumem a um lugar mágico ou de misérias. A obra ajuda a desconstruir estereótipos negativos sobre o continente, revelando a importância da história dessa terra, que está diretamente ligada ao Brasil.

Durante muitos anos, as histórias sobre o continente africano – das suas guerras, catástrofes, doenças e fomes – tornaram-se a única verdade sobre a África. É muito importante que as escolas desconstruam o imaginário uniforme de miséria e catástrofes sobre o continente africano. É necessário que se diga que o problema não está em divulgar os problemas enfrentados por países africanos, mas em referenciar a África somente a partir desses problemas. Assim, é importante estudar várias versões das narrativas históricas para não correr o risco dos “perigos da história única”³.

Nas últimas três décadas, a historiografia africana tem sido revelada, mostrando que as fontes existem, sendo possível retratar a África a partir da sua diversidade cultural, fazendo uma releitura do olhar europeu sobre o continente. É muito importante desconstruir os preconceitos e estereótipos criados historicamente pela cultura europeia em relação à África, sendo a luta por uma educação antirracista um dos caminhos que devem ser seguidos.

Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido

³ Termo utilizado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie para denunciar a construção de uma história única sobre a identidade africana por parte dos ocidentais brancos.

por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 2010, p. XXXII).

Em suma, as representações sobre o continente africano estão sempre associadas a discursos negativos e estereotipados que, conseqüentemente, reproduzem o racismo estrutural. É preciso desconstruir os discursos e representações eurocêntricas que homogeneízam a África, rompendo com visões e paradigmas ditados pelo ocidente, que insiste em silenciar a voz, apagar a identidade e o protagonismo africano. E para isso, é de extrema relevância conhecer os estudos pós-coloniais, como forma de indicar caminhos para a inclusão de saberes “outros”, que rompam com as concepções racista no ensino de História.

1.3 As contribuições dos estudos pós-coloniais para o ensino de história da África

Foi possível, a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais, o desenvolvimento de um pensamento crítico, que serve de caminho teórico para o ensino de história com base no trabalho de descolonização de imaginários e saberes hegemônicos. Essa visão epistemológica propõe uma ruptura do conhecimento ocidental dominante, a partir do saber marginal de povos historicamente inferiorizados, principalmente, por questões raciais.

O poeta martinicano Aimé Césaire, em o *Discurso Sobre o Colonialismo* (1978), faz críticas importantes ao modo de se pensar e fazer política no ocidente através do colonialismo. Para Césaire, a produção de saber europeu capitalista está situada em um meio que sobrevive a partir da opressão e subjugação de outros povos e, portanto, não pode ser considerada universal.

O grande drama histórico da África não foi tanto o seu contato demasiado tardio com o resto do Mundo, como a maneira que esse contato se operou; que foi no momento em que a Europa caiu nas mãos dos financeiros e capitães da indústria, os mais desprovidos de escrúpulos, que a Europa se propagou; que o nosso azar quis que fosse essa a Europa que encontramos no nosso caminho e que a Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história (CÉSAIRE, 1978, p. 27-28).

Para o autor, a ação exploradora dos colonizadores europeus não foi apenas de ordem econômica, mas exploraram e destruíram os saberes e fazeres de diversos povos originários, desqualificando-os como bárbaros, pagãos e incultos. Segundo Césaire (1978, p. 28), “a Europa colonizadora enxertou o abuso moderno na antiga injustiça, o odioso racismo na velha

desigualdade”. Na verdade, as ideias de Césaire influenciaram vários pensadores a fazer uma leitura histórico-filosófica descolonizada, apresentando uma busca por novas formas de produzir saberes.

Um conhecimento da África livre de estereótipos etnocêntricos é essencial para o ensino africano, que constitui a base epistemológica chamada de pós-colonial. Dessa forma, serão discutidas, principalmente, as contribuições dos autores como: Mignolo (2006, 2017), Quijano (2005) e Sousa Santos (2004) no desenvolvimento dos estudos decoloniais, focando aqui essencialmente a questão racial. Por acreditar que as reflexões apresentadas por esse grupo de profissionais articulam temas importantes, que relacionam os desafios trazidos pela perspectiva pós-colonial, em prol de uma educação para todos, em nível mundial. As discussões desses autores são de extrema importância para o reconhecimento e a valorização do conhecimento dos povos não europeus, que ainda hoje são menosprezados.

De acordo com Macedo (2016), o termo pós-colonial está vinculado aos “estudos culturais” e aos “estudos subalternos”.

O termo será aqui utilizado, mesmo não sendo consensual entre intelectuais identificados ao pensamento crítico, como Nelson Maldonado Torres, Aníbal Quijano e Walter Mignolo, que preferem a denominação de “estudos descoloniais” e outros, como Boaventura de Souza Santos, que se alinham ao que denominam de “epistemologias do Sul” (MACEDO, 2016, p. 315).

O continente europeu monopolizou, durante muito tempo, o conhecimento econômico, social e político de povos considerados atrasados, como os africanos e americanos. Assim, o pensamento pós-colonial ou decolonial tem como característica oportunizar uma nova visão epistemológica do conhecimento não europeu. É importante dizer que não se trata de ignorar o conhecimento produzido pela modernidade europeia, tampouco estabelecer um caminho único como forma de conhecimento. A ideia é mostrar verdades outras que, durante muitos séculos, foram ocultadas.

As instituições coloniais produziram um determinado tipo para ser humano, e deste sairia todo o conhecimento científico da Europa. Assim, o homem branco, capitalista, heterossexual, militar cristão, europeu foi o que entrou nos navios e expandiu para o mundo a sua visão de hierarquias e ideologias de classe, raça, orientação sexual e de trabalho, com as quais ainda nos defrontamos cotidianamente e que perpetuam as violências e intolerâncias no século XXI. Aliás, a violência é a maneira pela qual a modernidade adentra nas mentes e nos corpos dos povos subalternizados. Modernidade e colonialidade acabaram projetando um imaginário perante nações, corpos, ofícios e saberes (MORTARI; GOMES, 2016, p. 74-75).

A partir de Mignolo (2017), é possível entender a origem epistemológica do termo “colonialidade” – conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos de 1980 e início de 1990 – e suas implicações no cenário atual, como sendo “uma matriz ou padrão colonial de poder”, no qual é responsável também por estabelecer uma lógica para a racialização. O autor afirma, ainda, que o eurocentrismo e o colonialismo são faces da mesma moeda, sendo que o primeiro estabelece a lógica para a reprodução da colonialidade do saber através do controle do conhecimento.

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferior e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim privilégios enunciativos das instituições, os homens e categorias do pensamento do renascimento e a ilustração europeias (MIGNOLO, 2017, p. 17-18).

Segundo o autor, o pensamento e a ação descoloniais foram acionados como resposta às opressões imperiais dos ideais europeus, ainda no século XVI. Mas a tomada de consciência só se concretizou com a Guerra Fria.

O pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, “a consciência e o conceito de descolonização”, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializou nas conferências de Bandung e dos países não alinhados (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Assim, o autor acima citado coloca a descolonialidade como uma opção de pensar o futuro livre da matriz colonial europeia, buscando novas abordagens epistêmicas de saberes outros. Dessa forma, é necessário questionar e buscar compreender outras histórias, ouvir os grupos que foram “subalternizados/colonizados” na história por meio de um outro olhar epistemológico.

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 37-38).

Conforme Walter Mignolo (2006, p. 13), a lógica da colonialidade opera em três níveis diferentes: “colonialidade do poder (político e econômico); colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e em relação às línguas com o conhecimento) e colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros)”.

Mignolo (2008) discute a dominação epistêmica ocidental como sendo a imposição do conhecimento científico (enraizados em conceitos gregos e latinos de base teológica e secular) sobre a humanidade, propagado por discursos europeus modernos raciais e patriarcais. Dessa forma, o autor discute a *colonialidade do ser* forjado em uma identidade superior em termos raciais, nacionais, religiosos, sexuais e de gênero, por meio da opressão e exploração. “Ou seja, ser branco, heterossexual, e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas” (MIGNOLO, 2008, p. 289). Assim, o autor argentino traz o pensamento descolonial como um caminho de desobediência epistêmica de conceitos e conhecimentos ocidentais.

Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Em suma, é importante ressaltar que, com base nos estudos de Mignolo (2017, p. 6), “o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade”.

Neste caso, é importante distinguir os conceitos de colonialismo e colonialidade de acordo com os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. O colonialismo está relacionado às questões políticas e econômicas que constituíram o imperialismo. Já a colonialidade refere-se ao padrão de poder resultante do colonialismo moderno. “A *colonialidade* representa a parte simbólica e subjetiva do colonialismo, relacionada à subalternização de seres, saberes, epistemologias e representações de mundo, e que sobrevive ao fim do colonialismo” (SILVA, 2018, p. 29).

Quijano (2005) discute a *colonialidade do poder* como sendo a hierarquia dos saberes e dos sistemas políticos e econômicos sob a predominância da cultura europeia, ou seja, a continuidade do padrão de hierarquização e classificação das populações sustentadas no conceito de raça. Assim, fica clara a colonialidade das relações de poder atualmente na reprodução de estereótipos e formas de discriminação, podendo ser relacionada ao sistema capitalista.

Quijano (2005) atribui à América o primeiro espaço/tempo de padrão de poder mundial do capitalismo colonial moderno, sendo, portanto, a primeira identidade da modernidade. Para o autor, estabeleceram-se dois eixos fundamentais do novo padrão de poder, sendo que um dos eixos é a codificação das diferenças na ideia de raça a partir da dominação colonial.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 203).

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a ideia de raça foi utilizada para classificar seres humanos, legitimar o processo de colonização e dominação europeu sobre os povos latino-americanos. Aníbal (2005) afirma que foi na América que se iniciou essa distinção entre pessoas a partir de diferenças fenotípicas, relacionadas nesse momento à criação de distinções entre colonizadores e colonizados.

Dessa forma, entende-se que a desigualdade social e econômica presente nos países colonizados é fruto do poder hegemônico do ocidente sobre a ideia da raça inferior, geralmente associada a imagens negativas. Para Quijano (2005, p. 203): “Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.”

Para o sociólogo Sousa Santos (2004), o colonialismo é considerado a violência patriarcal, justificada como missão civilizadora, na qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo. Assim, o conceito de pós-colonialismo surge como uma mudança de paradigma do saber, mostrando que a ideia de conhecimento é muito mais ampla do que defende a modernidade.

O português Boaventura Sousa Santos é considerado um dos principais teóricos da atualidade, comprometido com as questões sociais e políticas globais. Assim, seus trabalhos fazem críticas ao processo de globalização hegemônica – resultante do poder econômico das grandes potências do Norte, que torna periférico o conhecimento do Sul. Dessa forma, suas discussões são referência no desenvolvimento da teoria crítica decolonial, ao promover um

diálogo de reconstrução teórica que ele denominou de globalização contra hegemônica, possibilitando a união de pensadores do norte global com o sul.

E o que é a globalização contra-hegemônica? Consiste em resistências contra a globalização hegemônica organizada (por meio de ligações local/global) por movimentos, iniciativas e ONGs, no interesse de classes, grupos sociais e regiões vitimadas pelas trocas desiguais produzidas em escala global pela globalização neoliberal [...]. Os movimentos não podem se dar ao luxo de se encontrar em escala de lutas específicas, eles devem combater lutas locais, nacionais e globais, porque eles estão entrelaçados (SANTOS, 2010, p. 18).

O autor em questão defende a ideia de que é importante a união de todos os movimentos considerados subalternos pela ordem mundial, em busca de valores alternativos não imperialistas, culturais e educacionais anti-hegemônicos. Para isso, Boaventura (2016, p. 17-18) defende o surgimento das Epistemologias do Sul “como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico.”

A sociologia das ausências opera substituindo monoculturas por ecologias: a ecologia dos saberes substitui a monocultura do saber e do rigor científicos, confrontando-a com outros saberes e outros critérios de rigor; a ecologia das temporalidades mostra que a lógica do tempo linear é uma entre múltiplas concepções de tempo possíveis e reivindica a copresença radical; a ecologia dos reconhecimentos submete à crítica a sobreposição entre diferença e desigualdade, bem como os critérios que definem diferença, e cria novas exigências de inteligibilidade recíproca; a ecologia das trans-escalas denuncia o falso universalismo e a despromoção do local, mostrando que o universalismo existe como pluralidade de explorações universais alternativas, parciais e competitivas, todas elas ancoradas em contextos particulares; e a ecologia das produtividades recupera os sistemas alternativos de produção que o capitalismo ocultou ou descredibilizou (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 17).

As ideias epistemológicas desenvolvidas por Boaventura proporcionam a concretização de que os saberes são incompletos e não hierárquicos, demonstrando a necessidade de uma troca de conhecimentos entre saberes científicos e não científicos das mais diversas culturas, o que o autor denominou de *ecologias dos saberes*, em oposição à monocultura da ciência moderna. Para Boaventura (2007, p. 87): “Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento”.

A antropóloga moçambicana, Maria Paula Gutierrez Meneses (2010) defende que é necessário historicizar as representações de nações, culturas, etnias e civilizações, que foram

transformadas em sujeitos da história. Para a autora, esses conceitos são produtos criados pela modernidade para manutenção do poder, e não são sujeitos de interações históricas.

Uma (re)construção histórica alternativa, que procure construir uma história outra que se oponha a perspectiva eurocêntrica dominante. Assim, no lugar de generalizações e simplificações que procuram encaixar África no esquema de desenvolvido para explicar linearmente o progresso civilizatório do Ocidente, o desafio que se coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo em que se propõem alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma perspectiva cosmopolita sobre o mundo (MENESES, 2010, p. 57).

Assim, os autores decoloniais propõem um novo olhar de desconstrução, que permita uma reflexão não-linear da “história mundial”. Pensar o ensino de História da África a partir de questionamentos da produção do conhecimento eurocêntrico é uma forma de romper com visões estereotipadas sobre as populações afrodescendentes.

Infelizmente, o ensino de História ainda presente em muitas escolas brasileiras, prioriza a história linear do mundo, pautada na perspectiva eurocêntrica dominante, silenciando a história e os saberes dos grupos considerados “subalternos”. Dessa maneira, essa forma de ensinar vem contribuindo para a reprodução de práticas preconceituosas e discriminatórias, ao passo que as aulas não questionam o currículo eurocêntrico racista. No Brasil, esse tipo de ensino foi construído, desde a consolidação da História, como disciplina escolar durante o século XIX, e é fruto de dominação do conhecimento ocidental.

Para atender, realmente à função social que se faz necessária, a fim de não perpetuar mais a visão elitista, racista, discriminatória, machista e segregacionista, é fundamental que os professores busquem descolonizar seus saberes e seus fazeres para inserir a perspectiva decolonizada na sala de aula e assim contribuir para que os alunos se enxerguem nas aulas de história em uma perspectiva de análise e interpretação que diversifique os personagens e abordagens (NOGUEIRA, 2020, p. 51-52).

Portanto, é necessário lutar pela descolonização do saber e das representações nas aulas de história. Para isso, o papel do/a professor/a é fundamental, pois o conhecimento dessas discussões potencializa o ensino de história africana e afro-brasileira, ao rever sua prática de ensino que, muitas vezes, de forma inconsciente, reproduz o racismo dentro da sala de aula, ao propagar um discurso eurocêntrico.

2 AS LEIS ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A África conquistou o seu “direito à História” – foi reconhecida como parte da história do mundo. Por outro lado, a luta contra o racismo no Brasil tornou-se tema e prática inarredável da agenda política nacional.

(Amauri Mendes Pereira).

É possível afirmar que a África foi reconhecida como parte da história do mundo. Portanto, conhecer a África é fundamental para a formação da consciência social e histórica do povo brasileiro. Por isso, é essencial problematizar estereótipos e distorções em relação ao continente africano, seus povos e sua história, assim como em relação à população negra brasileira.

A partir da década de 1980, a luta contra o racismo no Brasil tornou-se tema presente na agenda política nacional. Os movimentos sociais ganharam força no Brasil, que contou com as contribuições históricas, políticas e sociais do Movimento Negro na luta pelo direito à diversidade. Assim, as ideias de igualdade, emancipação e liberdade tornam-se possíveis, através de políticas públicas voltadas aos grupos oprimidos ao longo da história.

Sabe-se que, a partir da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), a inclusão da história da África e dos africanos no Brasil, da cultura afro-brasileira e das lutas dos negros no País tornou-se obrigatória nos currículos escolares de estabelecimentos de ensino públicos e privados. Essa lei, dirigida à educação básica, tem seus desdobramentos na formação de professores expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, essas medidas foram ampliadas, com a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história indígena, porém, as discussões aqui apresentadas serão aprofundadas às questões relativas à história africana.

No entanto, ainda hoje, persiste o dilema em relação à efetivação da referida lei nº 10.639/2003 no sistema de ensino brasileiro como forma de combate ao racismo na prática escolar. E com a aprovação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2007) do “Novo Ensino Médio”, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana configura-se como itinerário opcional, podendo ser ou não ofertado no currículo escolar. Portanto, faz-se necessário analisar os impactos causados por esta reforma no Ensino Médio na educação das relações étnico-raciais.

2.1 Movimentos sociais de inclusão da história africana e dos afro-brasileiros na educação

As pressões sociais e preposições do movimento negro brasileiro garantiram a implementação de leis em prol do estudo das matrizes africanas no Brasil. No entanto, foi ao longo da década de 1980, que o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação promoveram um amplo debate sobre a inclusão no currículo escolar de reflexões acerca da diversidade étnico-racial brasileira por meio da aproximação de partidos políticos e sindicatos.

A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do negro brasileiro. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 7).

A promulgação da Constituição, em 1988, trouxe a discussão acerca do caráter do ensino público de acesso universal, por meio do processo de redemocratização do País. Somente no final dos anos 80 e 90, os ideais de igualdade, emancipação e liberdade tornam-se possíveis, através de políticas de reparação dos grupos oprimidos ao longo da história.

Nos anos de 1990 surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo MEC em 1996, que se tornaram um documento de referência para o ensino nos estados e municípios brasileiros, ao produzir um tema transversal sobre pluralidade cultural, que introduziu conteúdos de história africana em todas as séries do Ensino Fundamental. Para Elisabeth Fernandes de Souza (2001, p. 54): “Parte dos debates sobre a questão racial, desde do início dos anos 1980, foi materializada nos PCNs – Pluralidade Cultural, como tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-o ao currículo e atendendo a reivindicação do movimento negro”.

Outo marco importante para a educação brasileira foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que reforça pontos fundamentais do texto constitucional quanto aos princípios e fins da educação nacional. No que se refere ao ensino de História, a LDB (1996) aborda, no Art. 26, §4º, que “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” (BRASIL, 1996, p. 10).

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como as de identidades e relações étnico-raciais, passaram a se fazer presentes na normatização estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura

com vistas a regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história [...]. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

A partir de 2003, há uma exigência legal tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. A aprovação da Lei nº 10.639/2003, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Com essa ação a educação brasileira incorporou os princípios de promoção da igualdade racial.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)".

"Art. 79-A. (VETADO)".

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003, p. 1).

A preocupação se traduziu, em 2003, na edição da Lei nº 10.639 e, posteriormente, na Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008). É preciso entender que o Art. 26A, transcrito abaixo, acrescentado à Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), explicita que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, desenvolver-se-á em diferentes níveis e modalidades de ensino em todo o currículo escolar, em particular nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 1º - O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008, p. 1).

Assim, é essencial esclarecer que o Art. 26A, acrescentado à Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), tem a intenção não apenas de incluir novos conteúdos ao currículo escolar, mas exige que se pensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas oferecidas pelas escolas, de forma coletiva, e não exclusiva do ensino de história.

Já a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena, já que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei aborda uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que sempre resistiram à dominação. Para Oliva (2012, p. 42): “Desde então, para além das matrizes europeias, as outras matrizes de nossa sociedade – entre elas as africanas – deveriam obrigatoriamente aparecer nos currículos, livros didáticos e cursos de formação de professores e, por fim, nas salas de aula.”

A legislação para promoção da educação das relações étnico-raciais passou a contar com diversos dispositivos legais para facilitar a alteração do artigo 26 A, implementando conhecimentos afros. A saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); as Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008), que passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas. (NOGUEIRA, 2019, p. 39).

As discussões e o estudo das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008) e suas implicações práticas são praticamente desconhecidas por muitos professores. A falta de formação acadêmica sobre o vasto conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira tornou-se um problema de ordem teórica e metodológica dentro da escola. Gomes (2010, p. 104) afirma que “é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E mesmo assim, com inúmeras resistências”.

Dessa maneira, o Estado começa a efetivar ações afirmativas na educação brasileira por meio da aprovação de leis. Neste contexto, outro marco importante é aprovação da Lei Nº

12.711/2012, assinada pela presidenta da República, Dilma Rousseff, que instituiu o sistema de cotas para universidades federais e também para os institutos técnicos federais de nível médio em todo o país. Em suma, esta lei prevê a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição de vagas entre negros (pretos e pardos) e indígenas.

A verdade é que a partir da aprovação das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008), o ensino de história assumiu, em tese, a responsabilidade da inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar. Sendo que para regulamentar as leis supracitadas, foram aprovados documentos normativos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação, dentre esses documentos, o parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2.2 As bases curriculares para o ensino de história da África e a cultura afro-brasileira

As determinações legais previstas na Constituição de 1988, até a promulgação da Lei 10.639/03, visam assegurar igualdade de condições de vida para os indivíduos na sociedade brasileira, contudo, o sistema de ensino, ainda, carece de mecanismos, estratégias e recursos para efetivar sua prática na escola.

A agenda colocada pela lei, nesse sentido, não indica apenas inserir conteúdos, mas, fundamentalmente também, rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido da construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial [...] (SANTOS, 2009, p. 24).

No ano de 2022, a Lei nº 10.639/2003 completará 19 anos, desde a sua promulgação, que tornou obrigatório o estudo sobre a História da Cultura Afro-brasileira no currículo da Educação Básica do Brasil, e essa temática, ainda, enfrenta grandes desafios no ambiente escolar. O tema ainda é polêmico, e a lei não é plenamente aplicada. Na maioria dos casos, o que se verifica nas unidades escolares de todo o País, é um trabalho parcial ou pontual com esses saberes em sala de aula. O livro didático traz poucas informações, e a referida Lei esbarra no contexto de um meio educacional de professores com pouca formação, projetos pontuais de trabalho no que concerne ao tema, disputa de espaço com outros temas e disciplinas tratados como mais relevantes.

Desta forma, o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, apesar da imposição da Lei, em muitas escolas é trabalhado pontualmente, em forma de datas comemorativas durante a semana da consciência negra, e sob a responsabilidade dos professores de história, arte, geografia e literatura. Geralmente, são realizadas salas temáticas relacionadas à culinária, aos personagens negros bem-sucedidos historicamente, à religião afrodescendente (ocultadas no cotidiano social), enfim, têm-se algumas ações escolares trabalhadas de forma individualizada.

Para orientar e garantir a efetivação da Lei nº 10.639, de 2003, foram aprovadas, em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana (BRASIL, 2004) estabelecem orientações, definições e princípios para educação das relações étnico-raciais e, sua questão central envolve o currículo, ou seja, orienta e inspira os sistemas de ensino para a construção de novas bases curriculares, através de novos conteúdos sobre os africanos e seus descendentes brasileiros (OLIVEIRA, 2019, p. 294).

Dessa forma, as Diretrizes propõem algumas estratégias que permitem traçar caminhos para o trabalho em sala de aula. No entanto, na prática, os professores e a escola terão a responsabilidade de cumprir as determinações legais, em prol de uma educação equânime.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2004, p. 21).

Como vimos, o texto propõe um trabalho com a história local, ao identificar comunidades na região que se identificam como negras, fazendo assim uma relação com a história do Quilombo de Palmares.

Nesse sentido, o foco do trabalho escolar sobre essas associações pode se colocar sobre sua historicidade, destacando exatamente o processo histórico de construção da identidade negra do grupo, e as diversas matrizes culturais (africanas, portuguesas, norte-americanas etc.) por ele acionadas. Assim, os estudantes podem reconhecer, de forma prática, que tradições e experiência confluíram para definir, hoje, a identidade negra dos grupos estudados. Além do mais, abre-se a possibilidade de se avaliar a atuação política dos afrodescendentes para além do período de luta contra a escravidão,

perspectiva que predomina nos livros didáticos e no próprio ensino de história (ABREU; MATTOS, 2008, p. 15).

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) alertam para dois pontos importantes, que devem ser observados: o primeiro ponto, o cuidado de não tornar as manifestações culturais afro-brasileiras como algo estático no trabalho de sala de aula, ou seja, faz-se necessário mostrar que as manifestações culturais são vivas hoje, afinal, sofreram transformações ao longo da história, como forma de resistência política e social. E o segundo ponto, não limitar as abordagens afrodescendentes somente à perspectiva da escravidão, é essencial levar em consideração a trajetória de lutas e conquistas sociais dos negros no Brasil, após a abolição. Conforme Abreu e Matos (2008, p.17): “Não podemos criar a expectativa de existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações”.

As Diretrizes evidenciam também a importância da comemoração de datas significativas para cada região e localidade.

O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, 2004, p. 21).

Segundo Antônio Fabio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2007, p. 40), é bastante comum a escola pensar “[...] o outro como sujeito pleno de uma marca cultural”. Muitas escolas trabalham a história e cultura afro-brasileira e africana exclusivamente na semana da Consciência Negra.

Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e “folclórica”, apenas em dias especiais, usualmente incluídas na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 40).

O estudo de história da África e cultura afro-brasileira não pode ser limitado a momentos do ano letivo, mas deve estar em todas as abordagens curriculares propostas durante o ano letivo inteiro. Segundo Alberti (2013, p. 39), é necessário: “evitar confinar o estudo da história das relações raciais a nichos no currículo – limitá-la, por exemplo, ao período da escravidão, ou momentos do ano letivo em torno do 13 de maio ou do 20 de novembro”.

As diretrizes propõem ainda que a história da África deve ser trabalhada a partir de uma visão positiva, como forma de combater estereótipos negativos construídos historicamente sobre o continente.

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Assim, é possível mostrar que o continente africano tem sua própria história, alicerçada na tradição oral e escrita, que se configurou como o berço da humanidade. Neste sentido, é importante o reconhecimento dos povos africanos como agentes históricos com identidades próprias e a oportunidade de descolonizar as narrativas eurocêntricas sobre África.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (BRASIL, 2004, p. 22).

Portanto, as discussões acerca da história e da cultura afro-brasileiras devem acontecer durante todo o ano letivo, em abordagens que não se limitem, apenas, à escravidão no Brasil. É necessário estudar as contribuições e conquistas sociais dos negros no Brasil após a abolição, as lutas sociais travadas por homens e mulheres negras na reconstrução da história brasileira, que durante muitos anos foi marcada por silêncios e esquecimentos.

Nesse sentido, as Diretrizes têm o intuito de dar um norte para o cumprimento da Lei 10.639/03. Elas propõem a valorização da identidade negra na sua singularidade e diversidade e o questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que desqualifiquem ou criem estereótipos

negativos para a população negra ou que expressem sentimentos de superioridade dos brancos. Sugerem ainda a valorização e a divulgação de processos históricos relacionados à resistência africana à escravidão, a busca pela compreensão dos seus valores e suas lutas bem como da empatia com o sofrimento causado por tantas formas de desqualificação, implícitas e explícitas (JANZ; CERRI, 2018, p. 188).

O cumprimento da Lei nº 10.639/2003 propõe que o ensino de história abandone as práticas focadas em aspectos folclóricos e culturais dedicados aos povos africanos como algo exótico. As Diretrizes orientam que o espaço para inserção de conteúdos referentes à África nos currículos escolares seja ampliado.

Zamparoni (2004, p. 41) alerta para o fato de muitos representarem a África a partir de uma “imagem mitificada, uma imagem a-histórica, onde o continente e seus povos são colocados no freezer, onde a cultura se inscreve num tempo mítico que se repete, onde não há criação, nem história”. Geralmente, os eventos realizados pelas escolas, em comemoração ao Dia da Consciência Negra, utilizam-se dessa concepção ao repetir, anualmente, imagens cristalizadas como representação da cultura afro-brasileira.

São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula observando as diretrizes destacadas anteriormente: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à história “nacional” evitando a criação de um “nicho” de ensino “afro-brasileiro” e fazer uso de fontes efetivas e expressivas (ALBERTI, 2013, p. 53).

Verena Albertini (2013) afirma ser possível o ensino de história utilizar diferentes documentos que comprovem a participação do negro durante toda a história brasileira. Pois é comum, ainda, os livros didáticos de história limitarem os africanos e seus descendentes ao período da escravidão, representando-os como vítimas passivas. Segundo a autora, as abordagens devem comprovar que os africanos e seus descendentes são sujeitos históricos, cuja ação deixou legados muitos vivos e perceptíveis até hoje. Assim, Albertini cita diversas possibilidades de abordar esse conteúdo, tal como: visita a uma comunidade remanescente de quilombos, abordar a longa transição do trabalho escravo para o trabalho livre por meio dos estudos e comparação das leis abolicionistas, entre outros.

A relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pesquisadora e ativista Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pontua questões importantes na prática de ensino em sociedades multiétnicas como a brasileira.

Requer de nós professor(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômica-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. E, para ter sucesso em tal procedimento, há que ter presentes as tramas tecidas na história do ocidente que construíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e muitos insistem em conservar (SILVA, 2011, p. 16).

Com relação ao ensino de história, é momento de reconstruir e dar nova significação ao que aconteceu na história, entender o hoje, e essa intermediação é mais bem trabalhada quando o profissional possui uma consistente formação, não apenas pelo conhecimento dos conteúdos, mas também pela proposta reflexiva, que é constantemente lançada nas aulas.

Um ensino de História que se proponha a romper com um estudo fundamentado em pressupostos eurocêntricos, em conteúdos fechados, para que possamos indagar e situar o nosso lugar no mundo globalizado, além de superar a concepção conteudista e enciclopédica do ensino de História como forma básica de acesso ao conhecimento histórico. Um ensino que supere os ódios e se insira nos compromissos de uma formação intelectual, humanística, de identidades múltiplas e política para as atuais gerações (MELLO; FERREIRA, 2019, p. 25).

A sala de aula de história não pode ser somente lugar de transmissão de conhecimentos, mas também de pesquisa, em que seja possível a formulação de questões de investigação, hipóteses, consultas de diferentes fontes e produção de conhecimentos. Como afirma Gil (2012, p. 41): “A sala de aula de história precisa ser palco de debates, fórum de discussões permanentes, respeitando a diversidade e a pluralidade”. Em relação à Lei nº 10.639/2003, esses aspectos estão em trazer a cultura negra africana para dentro da sala de aula, explorando as potencialidades e possibilidades dos seus educandos em atividades teóricas e práticas, o que representa valorização e otimização dos trabalhos.

Entretanto, as importantes conquistas de inclusão curricular, na Educação Básica, de temas centrados na diversidade, inclusive a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tinham caráter meramente prescritivo, ou seja, não faziam parte do currículo nacional avaliado. Assim, surgiu um amplo debate, com interesses divergentes, entre as reivindicações dos movimentos sociais e os representantes de setores empresariais, para a realização de uma reforma curricular nacional.

O primeiro e multifacetado grupo formado pelos movimentos sociais, associações científicas, organizações não-governamentais ligados a setores sociais vulneráveis apostava na inovação educacional escolar, com base em

projetos interdisciplinares articulados à diversidade cultural; preconizavam uma atenção particular a públicos escolares específicos; e exigiam um forte protagonismo dos coletivos docentes na formulação e implementação curricular. Já o segundo indicava a urgência de implantação e aceleração das políticas, forjadas por técnicos e especialistas e influenciadas por setores empresariais, que buscavam obter e otimizar resultados previstos em metas e melhores performances de indicadores e apostavam em exames nacionais padronizados como forma de controle curricular (MELLO; FERREIRA, 2019, p. 11).

Infelizmente, o recente avanço do conservadorismo em nosso País ameaça diretamente as políticas públicas de ações afirmativas, sendo possível afirmar que tal fato representa um retrocesso no campo do ensino de história da África e dos afrodescendentes, principalmente com a implementação da reforma do Ensino Médio.

2.3 A Lei nº 10.639/2003 e o “Novo” Ensino Médio

É importante dizer que o Novo Ensino Médio – NEM teve início como um ato autoritário, através de uma Medida Provisória que se tornou lei no governo de Michel Temer, em meio a muitos protestos e resistências. Em suma, os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram feitos através de três versões, sendo que em 2018 a parte referente ao Ensino Médio prevaleceu a versão ideológica da Escola sem Partido articulada em torno da campanha de Jair Bolsonaro.

De acordo com Mello e Ferreira (2019, p. 15), foi emitido um documento redigido pelos docentes do departamento de História da UERJ, o qual alertava sobre a ausência de importantes diretrizes para o ensino de história na segunda versão da BNCC:

[...] O currículo apresentado não avança na execução das leis 10639/2003 e 11645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo.

As principais resistências à implementação da lei nº 13.415/2017, que serão discutidas aqui, estão intencionalmente relacionadas à área de ciências humanas aplicadas, mais especificamente, ao ensino de história, no que se refere à exclusão de conhecimentos fundamentais, à fragmentação do currículo e ao notório saber para a docência.

No campo específico do ensino de História as ameaças à disciplina se concretizariam com seu rebaixamento à condição de disciplina não obrigatória no currículo do ensino médio. Coube à ANPUH se pronunciar através de uma “Carta Aberta pela obrigatoriedade da História no Ensino Médio”, quando da aprovação da Lei nº 13.415/2017. Na Carta, a entidade denunciou que a Lei

aprovada pelo Congresso Nacional, e que instaurava a Reforma do Ensino Médio, cometia um grave equívoco ao omitir do texto legal qualquer referência à disciplina de História, e, principalmente, ao excluí-la da relação de componentes curriculares obrigatórios, instalando fortes incertezas sobre a presença da História nesse nível de ensino. Também ressaltou que não menos preocupante era o rebaixamento das exigências para o exercício da profissão docente, ao permitir-se a admissão no campo do magistério de "profissionais com notório saber" (MELLO; FERREIRA, 2019, p. 20).

A aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças radicais na estrutura do Ensino Médio, configurou-se como uma grande ameaça às conquistas promovidas pela Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003).

Art. 3º A 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:
 “ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
 I - linguagens e suas tecnologias;
 II - matemática e suas tecnologias;
 III - ciências da natureza e suas tecnologias;
 IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
 § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
 § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.
 § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.
 § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
 § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.
 [...] (BRASIL, 2017, p. 1).

O artigo 35-A contém 8 (oito) parágrafos e é considerado o centro das mudanças propostas para o Ensino Médio. Aqui serão discutidas algumas modificações significativas, que alteraram a LDB 9.394/1996.

De acordo com a Lei nº 13.415/2007 e com as novas diretrizes propostas pela BNCC do Ensino Médio, a disciplina de história faz parte da área de ciências humanas e sociais aplicadas, sendo que apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são obrigatórios nos três anos finais da Educação Básica. É possível perceber a priorização das disciplinas de português e matemática, devido a essas disciplinas serem alvos das avaliações externas.

A professora e pesquisadora Mirian Garrido expressou, em 2019, sua preocupação com as reformas instituídas pela BNCC para o Ensino Médio, uma vez que conhecimentos fundamentais não foram levados em consideração pela reforma.

Temos a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Aprovada no meio de muito debate, dissenso e movimentos conservadores, o documento final da BNCC é composto por um total de seiscentas (600) páginas, dessas, cento e trinta e nove (139) referentes ao Ensino Médio. Nas páginas relacionadas ao ensino médio não há menção a Lei 10.639 ou 11.645. Há contudo, uma determinação muito parecida com a presente na Constituição Federal de 1988, quando pela primeira vez a composição étnica do Brasil era vista como parte de diferentes etnias – visto a posteriori como reprodução da ideia de “cadinho das raças” (GARRIDO, 2019, p. 116).

Garrido (2019) faz menção à citação presente na BNCC (BRASIL, 2018, p. 476): “VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Assim, a autora insinua que o documento retrocedeu nas conquistas sociais promovidas pelas leis antirracistas brasileiras.

Outra mudança feita pela BNCC foi a integração dos conhecimentos das áreas em livros únicos. Seguindo essas diretrizes do Novo Ensino Médio, os conteúdos das disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia foram diluídos dentro de um único livro didático, de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, muitas competências e habilidades no ensino de história foram excluídas dos livros didáticos do Ensino Médio, revogando e silenciando, inclusive, as leis nº 10.639 e nº 11.645.

Vale lembrar, que foi a partir da promulgação da Lei nº 10.939/2003, que conteúdos de história da África começaram a ganhar mais páginas nos livros didáticos de história, sob orientação das Diretrizes para a aplicabilidade da lei.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 25).

Ao analisar a política atual do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é possível dizer que as novas orientações se limitam a listar competências e habilidades muito genéricas, acompanhadas de uma lista de categorias a serem trabalhadas, sob o pretexto de promover a interdisciplinaridade e o ensino contextualizado. Assim, promovem o apagamento dos

componentes curriculares, como se as disciplinas não tivessem saberes próprios indispensáveis.

Dessa forma, os debates em torno da inclusão dos temas relacionados à história da África estão seriamente comprometidos com a nova política do PNLD. Tudo isso possibilita acreditar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira não fazem parte da política do Novo Ensino Médio.

As mudanças do Novo Ensino Médio, previstas em lei desde 2017, tornaram-se obrigatórias para todo o Brasil em 2022. No estado do Ceará, teve início com as turmas do 1º ano do ensino médio, e serão gradativamente incorporadas às outras séries até 2024. As alterações estão diretamente relacionadas ao aumento da carga horária e da grade curricular para a inclusão de disciplinas da parte diversificada do currículo, diminuindo e fragmentando consideravelmente os componentes curriculares da base comum.

Conforme a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, o Ensino Médio, desenvolvido ao longo de três anos, deve ser organizado com o mínimo de mil e quatrocentas horas anuais. Em observância à referida Lei, à BNCC e a este documento, as diversas redes de ensino, públicas e privadas, devem repensar os seus currículos, de acordo com suas especificidades, territorialidades, práticas, saberes e sujeitos (CEARÁ, 2021, p. 25).

A novidade fica por conta da inserção de disciplinas eletivas, dos chamados Itinerários Formativos. As disciplinas são optativas, escolhidas de acordo com a vontade do estudante e da oferta da instituição. Elas estão dentro das quatro áreas do conhecimento. São exemplos dessas disciplinas: medicina e saúde (Ciências da Natureza), lógica e solução (Matemática), literatura e arte (Linguagens), modelos políticos e econômicos (Ciências Humanas).

Conforme o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC⁴, os itinerários formativos compõem a parte diversificada do currículo, ficando a critério dos alunos a escolha. Dessa forma, é ofertado um “menu” de disciplinas para os estudantes escolherem qual irá cursar, de acordo com suas afinidades. No DCRC, as disciplinas que formam o itinerário formativo seguem o padrão das escolas de tempo integral, sendo que a educação das relações étnico-raciais está inserida nesta modalidade itinerante.

Ao pesquisar no catálogo de componentes eletivos das Escolas de Ensino Médio em tempo Integral, e que no início de 2022 foram incorporadas em todas as escolas regulares de Ensino Médio do Estado do Ceará, aparecem três disciplinas que envolvem a História da África

⁴ Documento de Referência no Ceará, foi criado em 2018 com o objetivo de implementar as mudanças propostas pela BNCC no Ensino Médio, de acordo com as peculiaridades do Estado.

e Cultura afro-brasileira: “CHS033 - Identidade Cultural Afro-Indígena, CHS036 - Jogos e Africanidades e CHS037 - Memória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É importante dizer que é prevista a institucionalização das disciplinas eletivas serem ofertadas na modalidade de Educação a Distância (EaD), prejudicando cada vez mais.

Prevista na legislação do Novo Ensino Médio, as disciplinas eletivas são temáticas que servem para compor a parte diversificada do currículo, sendo de livre escolha dos alunos. De acordo com o parágrafo quinto, a formação geral básica não pode ultrapassar 1.800 horas no Ensino Médio, no total de 3.000 horas. Assim, os estudantes terão acesso apenas a uma parte daquilo que é hoje direito de todos. Na prática, isso representa a diminuição da carga horária das disciplinas de história, configurando-se como eixos formativos itinerários opcionais, que podem ou não serem ofertados na escola, pois a tendência das escolas está voltada para a formação para o mundo do trabalho.

A carga horária de várias disciplinas da base curricular comum foi reduzida para contemplar conteúdos relacionados ao mundo do trabalho. Em todas as escolas do Estado do Ceará, foram criadas as disciplinas de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto de Vida (PV), componentes curriculares que compõem a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará. Outra grave mudança denomina-se “notório saber”, ou seja, profissionais não formados poderão dar aulas nos cursos técnicos e profissionais, inclusive lecionar as disciplinas eletivas. Essa medida é muito grave, porque contribui para a precarização do ensino.

No entanto, as conquistas em prol de uma educação antirracista no Brasil não podem retroagir. Dessa forma, a luta contra um padrão de saber hegemônico essencialmente eurocêntrico deve se fortalecer cada vez mais no atual cenário. Como expôs Garrido (2019, p. 41): “Por isso, a necessidade de nos preocuparmos com a formação docente. Afinal, o que define a qualidade de uma aula ou do ensino de um conteúdo é, acima de tudo, a atuação do professor”.

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

É comum, dentro da sala de aula, os professores se depararem com situações de racismo entre os alunos, e não saberem lidar com elas. Na verdade, poucos profissionais da educação possuem preparo para questionar, de forma crítica, a interação entre brancos e negros no cotidiano escolar. Muitas vezes, as crianças e os/as adolescentes negros/as têm vergonha da sua cor, tendo dificuldades de autoafirmação com relação à sua etnia, uma vez que aprenderam desde cedo a negar suas origens e sua religiosidade.

Nessa perspectiva, necessitamos capacitar professoras/es educando-as/os para serem produtoras/es culturais, ou seja, para lidar com a diversidade como uma atividade inconclusa e aberta à contestação, em vista de uma práxis pedagógica preocupada com as leituras das imagens, dos discursos legitimados e das vozes silenciadas (SANTOS, 2008, p. 106).

A formação de professores para o fortalecimento de políticas educacionais relacionadas às questões étnico-raciais para atuar na Educação Básica é fundamental. Faz-se necessário que o profissional de educação conheça e motive a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no combate ao racismo no espaço escolar, a partir de estudos e pesquisas. Afinal, a Lei nº 13.415/2007 não faz nenhuma referência ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, ocasionando uma forte ameaça de não se estar contemplando esse importante conteúdo no Novo Ensino Médio.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO

“Decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país forte, coeso, no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade.”

(Autor desconhecido)

O estudo empírico aqui apresentado desenvolveu-se no âmbito de uma investigação que pretendeu compreender, em uma abordagem qualitativa, os principais desafios da prática docente no ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas no Ensino Médio, tendo como referência a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003).

Para isso, inicialmente foram apresentados o campo e os métodos utilizados na pesquisa. Posteriormente, foram feitas as discussões a partir da transcrição das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa ao instrumento utilizado, dialogando com referenciais teóricos importantes, que possibilitaram elaborar o arcabouço teórico e metodológico da proposição didática.

O projeto pedagógico do curso para os professores de história da África e cultura afro-brasileira da instituição pesquisada foi construído com o intuito de aproximar o saber científico acadêmico da prática educativa da Educação Básica, por meio das ferramentas de ensino remoto mais utilizadas durante a pandemia da Covid-19. Na verdade, ainda existe um distanciamento considerável, que afasta a pesquisa acadêmica do professor da Educação Básica, porém, os mestrandos profissionais estão possibilitando essa aproximação.

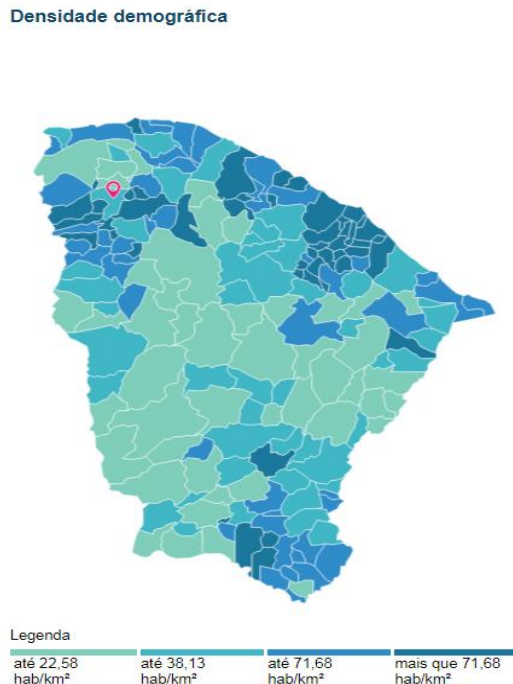
E para entender a dimensão do estudo, é importante conhecer o município em que a escola escolhida está inserida. Portanto, a próxima seção começa apresentando o *lócus* da pesquisa.

3.1 Conhecendo o campo e os procedimentos metodológicos da pesquisa

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (censo 2010), o município de Coreaú está localizado na região noroeste do Estado do Ceará, distante 236km da capital cearense, e possui uma população de 21.954 pessoas distribuídas em uma área territorial de 750,332km², o que representa uma densidade demográfica de 28,30 hab./km². O município

de Coreaú está situado em um vale entre as serra da Meruoca e a serra da Ibiapaba, possui 4 (quatro) distritos: Ubaúna, Araquém, Aroeiras e Canto.

Figura 1 - Mapa do Ceará, com a localização de Coreaú



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/coreau/panorama>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Conforme Leonardo Pildas (2003), a origem do município remonta ao ano de 1870, quando foi elevado à categoria de vila, com a denominação de Palmas, pela Lei Estadual nº 1.316, de 24 de setembro de 1870, desmembrado de Granja. Pelo Decreto-Lei estadual nº 1.114, de 30 de dezembro de 1943, o município de Palmas passou a denominar-se Coreaú, mesmo nome do rio que banha a cidade e corta uma grande extensão do município.

É importante destacar que as denominações ao município aqui citadas se originam de duas etnias: a negra e a indígena. O nome Palmas, segundo a tradição oral, surgiu a partir dos bolinhos de goma feitos artesanalmente na palma da mão por uma família de pretos residentes no povoado. Segundo essa tradição oral, esses bolinhos de goma eram bastante apreciados na região, atraindo gente que vinha de muito longe para comprá-los. Já o nome Coreaú originou-se da palavra indígena composta de CURIA + U, “o viveiro”, “a ceva dos curiás”, pequenos patos d’água doce que habitavam o rio Coreaú.

O mais curioso, foram os esforços do poder local para mudar a denominação do município de Palmas para Coreaú, que pode estar associado aos discursos, especialmente do século XIX, para a exclusão do negro em terras cearenses. Conforme Silva (2017, p. 28): “Nesse sentido, a identidade do povo negro, história, cultura, foram expurgados da historiografia, que

a apresentou a população cearense a partir da mistura de brancos e índios, ou seja, a figura do caboclo da nossa fábula das três raças”. Enfim, essa questão levantada pode estar associada à invisibilidade do negro em terras cearenses, configurando-se como um excelente objeto de pesquisa para um futuro estudo.

Voltando ao campo de pesquisa deste trabalho, o estudo foi desenvolvido na Escola de Ensino Médio Vilebaldo Aguiar, localizada em Coreaú, município do Estado de Ceará. Conforme arquivos da escola, a mesma foi fundada em 7 de maio de 1966, e a denominação da instituição foi em homenagem ao deputado coreauense Manoel Vilebaldo Frota Aguiar, que conseguiu a verba para a construção da escola. Somente no ano de 1996 a escola passa a ofertar o Ensino Médio, por meio do Decreto nº 24.150, de 14 de julho de 1996.

O motivo da escolha desta instituição escolar para o desenvolvimento da pesquisa deve-se ao fato de ela ser, até o momento, a única escola da sede do município a ofertar o Ensino Médio regular. Em relação à escolha da modalidade de Ensino Médio como referência para este trabalho, está relacionada ao fato de o pesquisador ampliar a base de conhecimentos e a uma forma de manter certo distanciamento do objeto de pesquisa, já que as experiências do mesmo estão ligadas ao Ensino Fundamental.

Figura 2 - Fotografia, visão frontal da EEM Vilebaldo Aguiar



Fonte: Arquivo da EEM Vilebaldo Aguiar. Acesso em: 20 mar. 2022.

Atualmente, o presente estabelecimento escolar oferece o Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos diurnos e noturno, distribuídos na sede (Coreaú) e nas extensões dos distritos de Ubaúna e Aroeiras. Conforme o censo escolar (2022), o corpo discente da escola é formado por 583 alunos/as. A escola tem sede própria, localizada na Rua Cel. Antônio Teles, nº 33, no Centro da cidade, e 2 (duas) extensões localizadas nos distritos de Ubaúna e Aroeiras. É uma escola da rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, tendo como entidade mantenedora a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, da

jurisdição da 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Educação – CREDE 06, com inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ nº 07.954.514/0077-23 e Censo Escolar nº 23015594.

Quadro 1 - Número de alunos matriculados por série/ano em 2022

ANO/SÉRIE	TURNO	Nº DE ALUNOS
1º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	MANHÃ	48
1º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	TARDE	70
1º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	NOITE	24
2º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	MANHÃ	105
2º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	TARDE	101
2º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	NOITE	24
3º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	MANHÃ	93
3º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	TARDE	75
3º ANO/ ENSINO MÉDIO/REGULAR	NOITE	16
EJA/ ENSINO MÉDIO	NOITE	27
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	MANHA/TARDE/NOITE	583

Fonte: SIGE ESCOLA (2022).

Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) ao todo, sendo 2 (dois) professores e 2 (duas) professoras que lecionam a disciplina de história no Ensino Médio na Escola Estadual Vilebaldo Aguiar. A formulação do instrumento de pesquisa, feito através de um questionário estruturado em duas etapas, agrupadas no mesmo formulário: a primeira, indagou sobre os dados sociodemográficos, destacando as principais e relevantes características da formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa; a segunda, questionou de forma subjetiva o tema em estudo dentro da realidade escolar vivenciada pelos professores/as, analisado à luz dos estudos que dão o embasamento teórico desta pesquisa.

As indagações subjetivas feitas através de 5 (cinco) questões contidas no questionário respondido pelos professores/as participantes foram as seguintes:

1) Como sua formação acadêmica de Ensino superior e especializações o/a preparou para trabalhar a cultura afro-brasileira e africana na escola?

2) Como a sua escola trabalha a cultura africana e afro-brasileira no cotidiano, ou seja, em aulas, projetos ou atividades extracurriculares?

3) Quais os maiores desafios que você encontra no ensino de história da África e cultura afro-brasileira?

4) Na sua percepção, o trabalho com as políticas afirmativas e a cultura negra, na sua escola, ajuda na formação cidadã de seus alunos/as? Como?

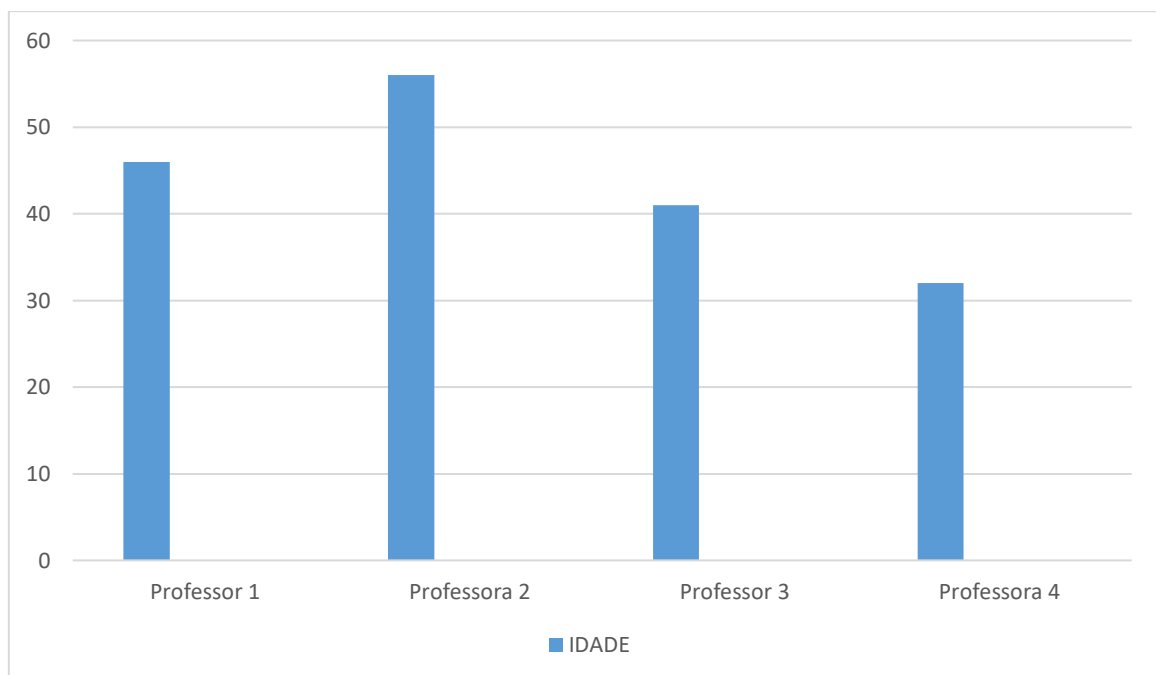
5) Durante o ano letivo, quanto tempo você dedica ao trabalho com a cultura afro-brasileira e africana?

3.2 Análise dos dados

O procedimento de análise dos dados utilizado foi efetuado a partir da técnica de análise de conteúdo, que analisa as respostas dadas ao questionário. No entanto, em razão de haver várias modalidades de análise de conteúdo, optamos pela análise temática, devido a essa ser a mais apropriada para as investigações, de acordo com Minayo (2004).

Inicialmente, os dados buscaram conhecer as diferentes faixas etárias dos participantes desta pesquisa. Para melhor visualização, os dados coletados junto aos sujeitos estão expostos no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Faixa etária dos/as professores/as participantes

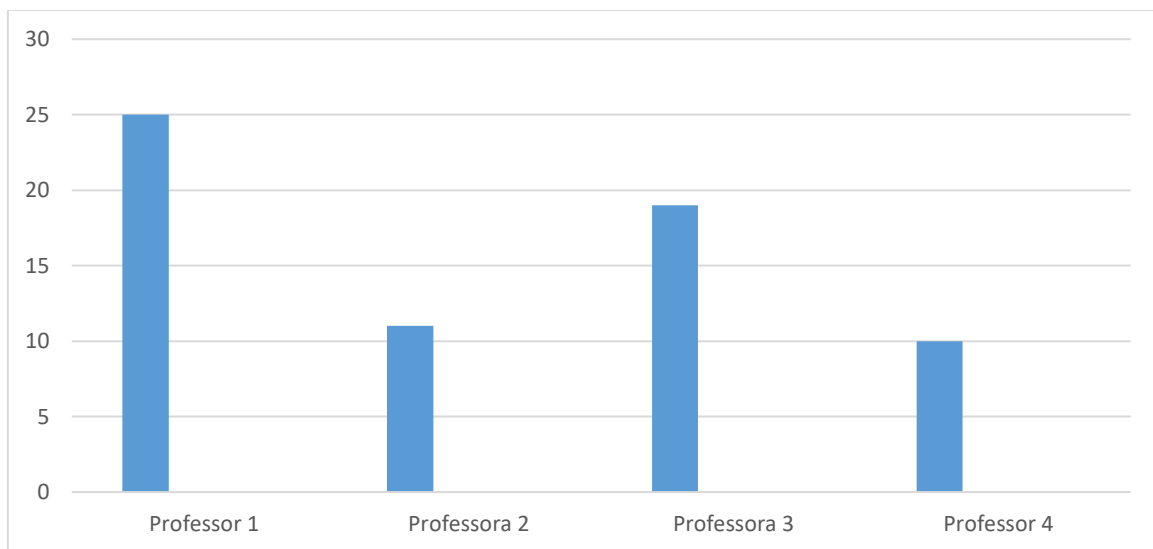


Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2022).

Os/as professores/as colaboradores/as encontram-se na faixa etária entre 32 e 56 anos de idade, sendo 2 (dois) do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino. Trata-se de uma amostra, cuja faixa etária é pouco homogênea, o que implica em sujeitos que viveram tempos históricos muito próximos e, por consequência, apresentam vivências históricas, culturais e sociais mais ou menos parecidas.

Quanto ao tempo de serviço como professor/a em exercício de sala de aula, os dados apresentados pelos/as participantes geraram o seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Tempo de atuação dos/as professores/as no magistério



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2022).

Como visto, o tempo de atuação profissional está assim estabelecido: o professor 1 exerce a docência há 25 anos, a professora 2 trabalha há 11 anos, a professora 3 atua há 19 anos e o professor 4 há 10 anos.

Uma das questões objetivas investigou a formação acadêmica dos professores entrevistados, cujas respostas estão estruturadas no quadro abaixo.

Quadro 2 - Formação acadêmica inicial dos/as participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO
Professor 1	História – Licenciatura	2000
Professora 2	História – Licenciatura	2003
Professora 3	História – Licenciatura	2004
Professor 4	História – Licenciatura	2012

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2022).

É importante destacar que os/as participantes na pesquisa possuem ampla experiência no ensino de história, e formação inicial específica na área, o que favorece o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana. No entanto, observa-se que a conclusão da graduação dos/as professores/as, com exceção de um professor, foi anterior à aprovação da Lei nº 10.639/2003. Na verdade, é importante dizer que mesmo após a aprovação da referida Lei, as discussões e debates só foram aparecer no ambiente acadêmico anos depois.

Quadro 3 - Formação acadêmica continuada dos/as participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO
Professor 1	Especialização em Gestão Escolar	2006
Professor 2	Especialização em Gestão Escolar	2006
Professor 3	Especialização no Ensino de História	2006
Professor 4	Especialização em Metodologias em Ensino de História	2012

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2022).

Em relação à formação continuada, todos os professores pesquisados só possuem pós-graduação *latu sensu*, ou seja, nenhum dos pesquisados possui escolaridade em nível de Mestrado ou Doutorado, e isso retrata o pouco incentivo à formação docente em nosso País, bem como a escassez de pesquisas.

Embora todos os professores tenham formação acadêmica para atuar de forma qualitativa em história e cultura afro-brasileira e africana, nota-se um desvio para outras áreas, o que, por sua vez, pode gerar prejuízos diretos ao contexto educacional, em metodologias, aulas e trabalhos escolares que contemplem a Lei nº 10.639/2003. E essa informação é comprovada nos depoimentos coletados ao identificar as disciplinas lecionadas pelos/as professores/as.

Quadro 4 - Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as

IDENTIFICAÇÃO	DISCIPLINA
Professor 1	História
Professor 2	História e Filosofia.
Professor 3	História, filosofia e sociologia.
Professor 4	História, geografia, filosofia, sociologia e projeto de vida.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2022).

Analisando o Quadro 4, é possível constatar os efeitos promovidos pela reforma do Novo Ensino Médio. Na prática, houve a redução da carga horária da disciplina de história, que

antes ocupava 2 horas aulas semanais, e atualmente foi reduzida para 1 hora semanal. Assim, muitos professores tiveram que lecionar outras disciplinas, diferentes da sua formação inicial. Observa-se, ainda, a introdução de uma nova disciplina presente na grade curricular do Novo Ensino Médio: projeto de vida.

Após analisar os dados demográficos do questionário aplicado, agora será feita a análise dos dados subjetivos, para compreender a visão dos/as professore/as sobre os meios utilizados para trabalhar a Lei nº 10.639/2003 e o ensino qualificado da história e cultura afro-brasileira e africana.

O primeiro questionamento apresentado aos professores buscou captar como a formação acadêmica deles no ensino superior ou em curso de especialização, os preparou para trabalhar a cultura afro-brasileira e africana na escola. As respostas estão expostas a seguir:

Na minha formação acadêmica não. Mas no decorrer da minha prática de ensino percebo que a valorização da cultura africana e afro-brasileira proporciona a elevação da autoestima, que teve como consequência a queda da evasão escolar e o aumento do interesse pela escola. (PROFESSOR 1).

Não vimos esses temas. Busco alguns conteúdos, relacionados ao assunto, principalmente após a Lei 10.639/2003, que trata do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. (PROFESSORA 2).

O Ensino Superior não tratou de forma específica essa temática, no entanto a formação continuada nos fornece as bases teóricas que colocam em pauta tais temáticas. (PROFESSORA 3).

Não percebi em nenhuma [nem na graduação e nem na especialização] o momento específico para a formação nesse contexto. (PROFESSOR 4).

Destaca-se, de forma muito clara, a pouca ou nenhuma presença da legislação e da temática sendo trabalhada nos cursos realizados pelos professores participantes da pesquisa. Em parte, isso se justifica pelos cursos dos mesmos terem sido, em sua maioria, concluídos anos antes da promulgação da lei ou de áreas diferentes da história e cultura afro-brasileira, o que leva à constatação de uma falta de formação inicial e continuada para os professores, como recomendam a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004:

Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, proporcionando condições para que professores(as), gestores(as) e funcionários(as) de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática (BRASIL, 2013, p. 38-39).

É necessário insistir na formação continuada, focando na ampliação da qualificação profissional dos professores, propiciando oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas,

no sentido de disseminar conhecimentos e visões da história que permitam superar o ensino tradicionalmente colonialista e eurocêntrico. Neste sentido, permitir o acesso a um conhecimento sobre a África e a trajetória afro-brasileira livre dos estereótipos de inferioridade, parte do processo de dominação racial construído historicamente.

O segundo questionamento visava conhecer as formas como a escola trabalha a cultura africana e afro-brasileira no seu cotidiano de aulas, projetos ou atividades extracurriculares, sendo que, de acordo com as colocações dos/as professores/as, as formas são:

Trabalhamos anualmente no dia 20 de novembro o projeto: Litecultura, que tem como objetivo principal a valorização da interdisciplinaridade, despertando o corpo docente e discente para a temática da história da África e cultura afro-brasileira. (PROFESSOR 1).

A escola devia trabalhar a cultura africana na construção dos pensamentos e da consciência dos alunos por suas identidades, como também, fazendo discussões sobre o racismo e o preconceito, para que venha a desenvolver uma educação de respeito para com o outro. E não somente na ocorrência da data comemorativa do dia 20 de novembro, cujos conteúdos vistos são apenas por obrigação ou carga de conteúdo. (PROFESSORA 2).

Essa temática é abordada em consonância com a filosofia e sociologia. Os temas são colocados para os alunos de modo que compreendam que o racismo é algo a ser combatido. Para isso, salientamos que somos um só povo que compartilha uma diversidade cultural. (PROFESSORA 3).

Através de projeto intitulado “Litecultura”, que ocorre no mês de novembro. Na referida atividade são trabalhadas temáticas voltadas a cultura africana, por meio do teatro, música, dança, produção de entrevistas ou documentários, etc. No dia a dia essa temática é trabalhada nas aulas, de acordo com o conteúdo que será abordado. (PROFESSOR 4).

Ao analisar as respostas, fica evidente que a escola pesquisada determina uma data específica, 20 de novembro, para trabalhar a cultura afro-brasileira. E essa prática é comprovada ao analisar o regimento escolar da EEM Vilebaldo Aguiar, Sessão I, Da organização Curricular, artigo 121, parágrafos 3º, 6º e 7º, conforme exposto a seguir:

PARÁGRAFO ÚNICO. Incluem-se no desenvolvimento dos componentes curriculares temas transversais constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

§3º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia;

§6º. - Torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena;

§ 7º- O conteúdo programático a que se refere o parágrafo 6º. Incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a

cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional , resgatando as suas atribuições nas áreas social, econômica e política, pertinência à história do Brasil (REGIMENTO ESCOLAR, 2022, p. 27).

Apesar de constar a importância da temática da história da África e cultura afro-brasileira no documento da escola, o trabalho é feito em forma de projeto na semana da consciência negra. Alguns professores são conscientes de que restringir as atividades a datas comemorativas não representará contribuições eficientes para a educação.

Deste modo, a construção de um ambiente escolar que alcance a formação para a valorização e o respeito à dignidade humana passa pela articulação de trabalhos constantes em prol da superação do preconceito, o que não se alcança por meio de projetos e ações pontuais dentro da escola, focando em datas e nomes, mas, como já mencionado, com projetos que acompanhem o calendário letivo, recorrentes nas discussões e trabalhos.

A terceira questão apresentada aos/às professores/as, indagou sobre quais os maiores desafios encontrados no ensino de história da África e cultura afro-brasileira. As respostas foram as seguintes:

As maiores dificuldades são: falta de recursos didáticos e financeiros para se investir nessas aulas e a necessidade de qualificação dos professores para trabalhar o tema proposto. (PROFESSOR 1).

Um dos maiores desafios a serem vencidos para a aplicação da lei sobre o ensino de história da África e cultura afro-brasileira é fazer com que as escolas não abordem a cultura do negro apenas em datas comemorativas, isso é, de maneira isolada, mas em todo o ano letivo, como é previsto pela lei. (PROFESSORA 2).

Tratar sobre o racismo tão presente em nossa sociedade. Ter que tratar desse tema sabendo que meus alunos são vítimas e que muitas vezes se sentem desprotegidos. (PROFESSORA 3).

A falta de materiais prontos, entregues pelo MEC ou Secretaria de Educação do Estado. Sempre tenho que elaborar meus materiais. (PROFESSOR 4).

Os professores 1 e 2 mencionaram como principal desafio a falta de material didático e a qualificação de professores para trabalhar a temática. É possível constatar, na fala dos/as participantes, que apesar das várias conquistas de inclusão destes temas nos currículos formais da Educação Básica, muitos professores brasileiros não têm acesso a esses conhecimentos que, muitas vezes, se limitam ao debate acadêmico. Assim, torna-se imprescindível que o País invista na formação de professores, para que eles possam refletir sobre sua prática docente, permitindo produzir transformações decorrentes de seu exercício.

Já a professora 2 mostrou-se preocupada com a limitação do ensino da África e cultura afro-brasileira a datas comemorativas. Na verdade, os conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira devem ultrapassar tópicos especiais limitados às datas comemorativas na escola. É preciso superar a ideia de “modismo” ou “exótico” atribuída por muitas escolas ao comemorar, em datas pontuais, geralmente “13 de maio” e “20 de novembro”, do calendário escolar. Para isso, torna-se importante questionar e rever o lugar que os temas referentes à Lei nº 10.639/2003 têm no Projeto Político Pedagógico da escola.

A professora 3 expressou sua dificuldade em lidar com o racismo na sala de aula. A fala da professora representa o problema da falta de formação docente para combater o racismo na escola. Infelizmente, muitos professores não tiveram a oportunidade de se instrumentalizar sobre o assunto e, inconscientemente, podem estar silenciando vozes e reproduzindo práticas pedagógicas discriminatórias dentro da sala de aula.

O quarto questionamento apresentado aos professores visa captar a percepção deles acerca de como o trabalho com as políticas afirmativas e a cultura negra na escola pode ajudar na formação cidadã dos alunos, como isso se processa no cotidiano escolar. As respostas dadas foram as seguintes:

Sim. Pois elas eliminam as desigualdades e segregação de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados no ceio da escola. (PROFESSOR 1).

Sim, ajustando o currículo escolar para que se faça valer essa grande conquista que é ensinar história e cultura Afro-brasileira nas escolas. (PROFESSORA 2).

Acredito que sim. Quando mostra as raízes de nosso povo e a forma humilhante, desrespeitosa com os nossos foram tratados. (PROFESSORA 3).

Com certeza. Isso se reflete na ausência de casos de racismo na escola. Na sala de aula nós professores sempre salientamos a importância do respeito ao próximo, independentemente de cor, religião, gênero, etc. Como mencionei na questão 02, este trabalho ganha maior ênfase na Litecultura. (PROFESSOR 4).

Todos os professores consideram importante trabalhar as políticas afirmativas e a cultura negra na escola. Essa concepção é fruto da legislação que reconhece a necessidade de políticas públicas no enfrentamento das desigualdades entre negros/as e não negros/as. No entanto, é importante dizer que existem muitas resistências às políticas afirmativas, sendo que atualmente, ganhou força de supremacia ideológica, devido à forte movimentação política conservadora, que nega o racismo no Brasil e desqualifica as políticas afirmativas direcionadas à população negra, lembrando serem esses requisitos importantes para a construção de uma real

cidadania, na qual todos gozem dos mesmos direitos. Outro discurso preocupante aderido por lideranças negras jovens tenta desconstruir as políticas afirmativas de valorização cultural africana e afro-brasileira, considerando-as como manifestações de “vitimismo”.

Ao analisar a resposta da professora 3, percebe-se a tendência de muitos professores abordarem a história dos negros no Brasil, somente durante a escravidão. Como bem afirma Elisa Larkin Nascimento:

No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às ideias de escravidão; trabalho braçal, inferioridade intelectual, atraso tecnológico, falta de desenvolvimento cultural, moral ético, e estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento linguístico, já que as línguas africanas são tidas como “dialetos” (NASCIMENTO, 2001, p. 119).

Essa visão tendenciosa é fruto de discursos negativos e estereotipados sobre a África, reproduzida pelos meios de comunicação social e nas narrativas históricas presentes na composição dos livros didáticos. Dessa forma, é preciso que historiadores e educadores revisem seus textos escolares e, conseqüentemente, seus discursos.

A fala do quarto professor entrevistado merece algumas discussões, pois ele afirma não existir racismo na escola. É importante dizer que a propagação desse discurso torna-se bases fundamentais para justificar ou minimizar o preconceito racial. Negar a existência do racismo contribui para o silenciamento de vozes que ecoam na escola. Essa narrativa fortalece o mito da democracia racial, pois defende uma relação harmoniosa entre alunos brancos e negros no espaço escolar, em que não há uma política de educação antirracista.

Não basta a afirmação da diversidade e do respeito aos valores alheios. Para construir uma compreensão efetiva da pluralidade cultural e combater a discriminação racial é preciso criticar a hegemonia do etnocentrismo ocidental e revelar os mecanismos da dominação patriarcal e colonial. No caso do Brasil, isso significa desvelar as significações racistas da linguagem e dos conceitos didáticos, bem como nomear as atitudes agressivas contidas em piadinhas, apelidos e incidentes aparentemente “sem importância” (NASCIMENTO, 2001, p. 124).

Para Eliane Cavalleiro (2001, p. 153), “a ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos o silêncio revela conivência com tais procedimentos”. A autora ainda enumera características de uma educação antirracista.

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuem para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplam a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitam o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

No cotidiano da escola e das práticas escolares é comum naturalizar falas preconceituosas advindas de diferentes processos de aprendizados de reprodução e legitimação do racismo contra a identidade da população negra e de seus/suas descendentes e, ainda, dizer que todos são tratados de forma igual na escola. Pensar o ensino como um espaço estratégico de produção de saberes, culturas e de ação política, seja na desconstrução de narrativas autoritárias, racistas e excludentes, seja na afirmação das possibilidades de afirmação da importância de conhecer experiências históricas outras.

De acordo com Silva (2011, p. 16), “[...] é complexa, mas não é impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira”. Dessa forma, a autora aborda algumas competências e posicionamentos que professores/as e pesquisadores/as devem adotar.

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência sensatez, requer de nós professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial (SILVA, 2011, p. 16).

O quinto e último questionamento quis saber quanto tempo, durante o ano letivo, os professores dedicam ao trabalho com a cultura afro-brasileira e africana.

No mês de março, por conta da Carta Magna (25/03), data em que foi abolida a escravidão no Ceará em 1884 e no mês de novembro (20/11), data em que é celebrada o dia da Consciência Negra, bem como na implantação de projetos curriculares em que é trabalhado o tema, respeitando o cumprimento das leis 11.645/2008 e 10.639/2003, que são as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico- Raciais. (PROFESSOR 1).

O trabalho com a cultura afro-brasileira e africana na escola é trabalhada no mês de novembro com a Litecultura, mas isso não impede que o professor faça uma discussão durante todo o ano letivo conforme os conteúdos de

história em sala de aula. Portanto, trabalho essa temática sempre com a finalidade de proporcionar aos alunos que os mesmos despertem para uma mentalidade que se volte para o respeito pelas diversas etnias. Assim, no decorrer das aulas percebe-se que o objetivo foi alcançado quando um aluno entende e observa ao seu redor a valorização e a divulgação dos estudos de história e da cultura afro-brasileira e africana, em sala de aula e fora dela. (PROFESSORA 2).

O tempo é dedicado no decorrer das aulas observando a grade curricular. Há um intercâmbio com a sociologia e filosofia já que leciono também essas disciplinas. Sempre que sobre as formas de nossa colonização e exploração essa abordagem entra em pauta. Quando surgem ações preconceituosas e discriminatórias no nosso dia-a-dia, procuro evidenciar essa temática. Durante o mês de novembro, em alusão ao 20 de novembro, coloco em evidência e fazemos uma reflexão do que foi estudado durante o ano letivo. Há exposição da cultura afro-brasileira com danças, recitações, comidas típicas, personalidades negras, etc. (PROFESSORA 3).

Não sei especificar, haja visto que sempre trabalho a referida temática, de acordo com o conteúdo proposto. Sempre “encaixo”. (PROFESSOR 4).

Mais uma vez, afloram os aspectos pontuais e de conteúdo relacionados à Lei nº 10.639/2003 e ao negro em todo o contexto da cultura brasileira. Não se trabalha o conteúdo como preconiza a lei, integrando saberes e formatando um currículo que enriqueça estudos e aprendizados sobre a importância do negro e sua indispensável contribuição para a construção da cultura e história do Brasil e do mundo. Outra constatação é a falta de diálogo com professores de outras disciplinas, visando trabalhar a cultura afro e o antirracismo.

O que se verifica é uma reafirmação dos trabalhos em forma de ações pontuadas ao longo do ano letivo, atividades que não se articulam entre si e materiais produzidos de forma imediatista, a fim de resolver situações isoladas do cotidiano escolar, como atividades em forma de gincanas e feiras, e mesmo trabalhos de apresentações teatrais e festividades alusivas a datas comemorativas, o que, segundo os autores abordados nesta dissertação, precisa ser superado em relação ao ensino e à aprendizagem.

O incentivo à pesquisa é de extrema importância para o desenvolvimento do profissional da educação, pois contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, tornando o professor um agente mobilizador e colaborativo dentro da escola, possibilitando, ainda, a criação de estratégias pedagógicas em prol de uma educação antirracista.

3.3 Proposta pedagógica do curso de formação docente sobre o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira

A partir do diálogo promovido com os professores/as de história do Ensino Médio da escola de Ensino Médio Vilebaldo Aguiar, localizada no município de Coreaú – Ceará, por meio do questionário aplicado e da análise de documentos obtidos na instituição pesquisada (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), algumas propostas de implementação das práticas de ensino de história afro-brasileiro e africano foram formuladas e, conseqüentemente, da aplicação da Lei nº 10.639/2003 no espaço de troca de saberes em questão.

Assim, surgiu a ideia de elaborar, no formato de apoio didático para os professores de história, um curso de formação docente no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O curso tem como objetivo contribuir com novas experiências, ao compartilhar conhecimentos, leituras, discussões e ações pedagógicas com professores de história, propondo novos olhares e outros caminhos para o Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira.

É importante dizer que tudo o que estiver contido neste espaço deve ser tomado como possibilidades que a pesquisa trilhou, como forma de contribuições direcionadas para o ensino de história e a melhoria das práticas profissionais do professor de história dentro e/ou fora da sala de aula.

Debruçar-se sobre a formação de professores como sujeitos portadores de saberes e experiências que se desenrolam em espaços e tempos diversos, que podem dialogar com os valores intelectuais que se desenvolvem na academia, significa compreendê-los como sujeitos históricos, capazes de provocar as mudanças necessárias da educação. Não de sujeitos que podem ser moldados por um aparato legal, mas de sujeitos que, na contramão, não declinam de buscar o entendimento na complexidade e diversidade do contexto escolar através da comunicação e diálogo, refletindo e compreendendo para transformar (ROSSO, 2010, p. 828-829).

Dessa maneira, o curso tem como principal característica compartilhar e divulgar conhecimentos e discussões acadêmicas sobre a temática em questão para a Educação Básica. E aproveitando as novas experiências de ensino aprendidas durante a pandemia, na modalidade de ensino remoto, será possível ampliar o acesso e possibilitar o debate acadêmico com importantes trabalhos acadêmicos de professores pesquisadores, que antes seria impossível. Espera-se, ainda, que a metodologia deste trabalho possa ser replicada, como forma de promover novos debates e propor novas temáticas para o desenvolvimento do ensino de história em toda a Educação Básica, em diferentes regiões deste país continental.

Seguindo a metodologia formativa-emancipatória, pretende-se estimular a formação de um profissional reflexivo, na busca por conhecimentos que possam superar os conflitos inerentes à prática educativa.

Esses conhecimentos, erigidos com a prática, dão a convicção de que os professores possuem conhecimentos e teorias sobre sua prática, sobre o ensinar e aprender, bastante próprios e bem organizados em um sistema de significados operantes, e que tais podem e devem organizar o campo de conhecimento sobre a educação, em um processo de intercomunicação e diálogo, que não só reforça a iniciativa do próprio docente, como abre novas possibilidades de compreensão da tarefa educativa (FRANCO, 2003, p. 95).

Assim, a finalidade do curso está em permitir aos professores de história, novos contextos para ampliarem e fundamentarem a reflexão na ação, através de meios científicos eficazes e capazes de aprofundar estudos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar.

O curso foi dividido em 5 (cinco) encontros, ofertados na modalidade de ensino remoto, através do *Google Meet* e *Classroom* (ferramentas que se tornaram acessíveis aos professores da Educação Básica, devido à Covid-19). Quanto à definição do dia da semana (quarta-feira) e o turno (noite), foram decididos pelos professores/as pesquisados/as, em consonância com o dia de estudo da área de ciências humanas da referida instituição escolar.

Neste espaço, será apresentado como se definiu a ementa dos módulos formulados, sendo que a estrutura completa do curso poderá ser visualizada na proposta pedagógica incluída nos Apêndices desta dissertação.

Módulo I: Lições sobre a Historiografia Africana

No primeiro momento, a ideia é instrumentalizar o professor de história, a partir de leituras sobre o ensino de história da África. Apresentar como historicamente foi construída a imagem distorcida sobre a África, como forma de reforçar a supremacia branca e, conseqüentemente, a dominação racial. Para isso, serão apresentadas discussões feitas por importante pesquisadores, tais como: Fage (2010), Ki-Zerbo (2010), Macedo (2016), Durão (2020), Costa e Silva (2008), entre outros.

No segundo momento, pensar as contribuições da teoria pós-colonial como forma de descolonizar o saber eurocêntrico enraizado nas instituições escolares, possibilitando um novo olhar para o continente e os povos africanos. Assim, é possível apresentar uma outra versão de conhecimento do Ensino e da História da África, a partir da desconstrução de imagens ocidentalizadas e racistas de temas africanos e, conseqüentemente, afro-brasileiros, sob uma ótica negativa e estereotipada, que repercute até os dias atuais.

Módulo II: Movimentos Sociais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O segundo módulo foi pensado na possibilidade de discutir a trajetória do ensino da cultura afro-brasileira e africana no Brasil, a partir da década de 1980, quando se tornou tema presente na agenda política nacional. Os movimentos étnico-raciais ganharam força no Brasil, que contou com as contribuições históricas, políticas e sociais do Movimento Negro, culminando com a aprovação da Lei nº 10.639/2003.

Portanto, documentos importantes devem ser discutidos neste momento, como as modificações trazidas pela Lei nº 10.639 (2003), a LDBN (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) no currículo da Educação Básica.

E, por fim, analisar os impactos do “Novo” Ensino Médio, Lei nº 13.415 (2017), que não faz nenhuma referência ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, representando uma forte ameaça às conquistas já efetivadas na educação.

Módulo III: Reflexões sobre o currículo e o ensino de história africana

O terceiro módulo possibilita refletir sobre o currículo de história no que se refere ao ensino da África e cultura afro-brasileira. Na verdade, existe uma grande resistência por parte da escola em abandonar ações padronizadas de ensino. Conforme aponta Nilma Gomes:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Dessa forma, é possível mostrar análises da representação do continente africano no livro didático e as mudanças conquistadas a partir da lei nº 10.639 (2003) e as contribuições de uma série de pesquisas de inclusão da temática no currículo editado. Autores/as importantes que são referências na temática: Verena Albertini (2013), Circe Bittencourt (2009), Anderson Oliva (2020) e Mírian Garrido (2019).

Ao analisar o livro didático utilizado nas primeiras séries do “Novo” Ensino Médio, é possível constatar a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos. O professor, munido de informações e conhecimentos, consegue elaborar um material pedagógico alternativo, como forma de suprir um material didático precário.

Módulo IV: O Ensino de História e a Literatura Feminista Afro

O módulo IV visa fornecer elementos teóricos acerca dos modos de compreender o conceito de gênero e suas relações, eleger contextos históricos específicos para análise das relações de gênero e refletir sobre as interseccionalidades com outros marcadores sociais da diferença. Ressaltando a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos ativos que, historicamente, vêm resistindo.

Por limitação da pesquisa, não foi possível abordar essa importante temática como forma de romper com narrativas dominantes machistas no ensino de história, através do protagonismo da mulher negra. Porém, esta seção apresentará importantes narrativas afro, de autoras feministas, relacionadas ao ensino de história.

Módulo V: Formação Docente em prol de uma Educação Antirracista

Este módulo busca dialogar sobre a prática docente de professores do Ensino Médio em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para isso, serão compartilhadas experiências exitosas de professores, possibilitando pensar novas metodologias para o ensino de História da África e, conseqüentemente, a adoção de uma política de educação antirracista na escola.

O estudo do módulo V possibilitará, desta forma, repensar práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista, que se constrói a partir da união de toda a comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e alunos, por meio da reformulação da proposta pedagógica e do regimento escolar de forma interdisciplinar. Afinal, é dever de todos o compromisso em fazer da escola um espaço de respeito às diferenças e à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de História foi instituída no Brasil em meados do século XIX, sendo que os conteúdos ensinados se resumiam à história da civilização europeia. Nesse sentido, pode-se afirmar que, durante muitos anos, a visão da história que se estudava no Brasil era eurocêntrica, o que implicava negligenciar a história e a cultura dos povos africanos. Essa omissão, fruto da epistemologia ocidental, menosprezava as culturas diferentes da europeia, considerando-as inferiores, sendo, portanto, silenciadas na história.

No contexto dessa história, é possível afirmar que foi a partir da década de 1980, com as reivindicações do movimento negro no Brasil, quando se inicia o reconhecimento da produção de conhecimento e da educação intercultural. Assim, os muitos anos de luta e resistência contra todo esse cenário adverso, não apenas dos negros, mas de diversos grupos minoritários, culminou com legislações, pareceres e leis que, entre outros pontos, visa a uma valorização, através do conhecimento, dessas culturas e sua contribuição para a riqueza histórica e cultural do Brasil. Nisso, a escola, como local de formação global, em conteúdos e humana, destaca-se como espaço para dar os maiores passos e alcançar os maiores avanços em mudanças positivas sobre esses grupos.

No caso da cultura afro-brasileira, o principal resultado das reivindicações foi a aprovação da Lei nº 10.639, em 2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da Educação Básica brasileira. Com a aprovação da referida lei, conquistas importantes foram efetivadas, no que se refere ao cumprimento da legislação. Assim, algumas medidas possibilitaram avanços significativos no ensino de história da África e cultura afro-brasileira. Dentre essas medidas, é possível destacar o desenvolvimento de pesquisas sobre o conteúdo, que possibilitou a produção de material didático, a inclusão da temática no livro didático e, principalmente, a qualificação dos professores. No entanto, apesar de a lei estar em vigor há quase duas décadas, desde a sua promulgação, ainda são grandes os desafios para a sua implementação nas escolas.

Dada essa realidade, a presente pesquisa focou em perceber, a partir de uma unidade escolar, que é uma amostra do todo, como o processo de implementação da referida lei vem ocorrendo, bem como os meandros de dificuldades, desafios e avanços que envolvem o trabalho com a cultura e a história africana e afro-brasileira na sala de aula. Da mesma forma, buscou-se perceber se um dos grandes propósitos da legislação vem sendo alcançado, que é o combate ao racismo e ao preconceito na formação humana para uma cultura de respeito às diversidades e a toda forma de discriminação.

Por meio das análises realizadas a partir da fala dos professores de história da Escola de ensino Médio Vilebaldo Aguiar, em Coreaú-Ceará, foi possível destacar alguns pontos importantes em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Em primeiro lugar, embora sejam visíveis os importantes avanços ocorridos no meio acadêmicos sobre a história africana e, conseqüentemente, a afro-brasileira, esses conhecimentos ainda encontram dificuldades de serem compartilhados com os professores da Educação Básica, sendo possível afirmar que esse problema é comum na maioria das escolas brasileiras. Infelizmente, os avanços relacionados ao currículo, às modificações no PNLD de história, às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana continuam sendo novidades para muitos professores.

Os dados evidenciaram que ainda permanece um trabalho pontual, fragmentado e desarticulado sobre a legislação e seus conteúdos. Ao que se observa, não há espaço adequado nas escolas, nos livros didáticos, nos projetos e cotidianos escolar e de sala de aula, para trabalhar da forma como preconiza a Lei nº 10.639/2003, a cultura e a história africana e afro-brasileira. Mesmo que os professores tenham consciência da importância da efetividade das ações durante todo o ano letivo, o trabalho promovido pela escola restringe-se a uma data comemorativa.

O segundo ponto está relacionado à ameaça que o “novo” Ensino Médio representa para as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, correndo o risco de que todas as lutas históricas travadas até o momento possam simplesmente ser ignoradas. A Lei nº 13.415, da reforma, iniciou seu processo de implementação neste ano de 2022, sendo que essa lei prevê uma substituição de parte do currículo regular do Ensino Médio por itinerários formativos escolhidos pelos alunos, justificado pela ideia de promover o “protagonismo juvenil”.

Na verdade houve uma diminuição considerável da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas, sendo que as diretrizes desse novo Ensino Médio não faz nenhuma referência a Lei nº 9.639/2003. Na prática, no entanto, os efeitos negativos já podem ser comprovados nas primeiras séries do Ensino Médio: a unificação de todas as disciplinas em um único livro didático – que restringiu os conteúdos em abordagens superficiais de matrizes ocidentais e, a valorização de disciplinas optativas voltadas para avaliações externas e para o mercado de trabalho.

O terceiro ponto diz respeito à formação de professores. A pesquisa revelou, ainda, a precária formação inicial e continuada dos professores da escola pesquisada para a efetivação

da Lei nº 10.639/2003, que coloca em pauta o ensino da História da África e dos afrodescendentes. Dessa forma, as discussões apontadas aqui neste trabalho tornam possível repensar, de forma mais abrangente, a prática educativa dos professores, principalmente no que diz respeito à luta contra o racismo e a discriminação racial no espaço escolar.

Assim, a análise da prática educativa dos professores de história revelou a necessidade de uma formação em forma de apoio didático para os professores de história do Ensino Médio, o que foi posto em prática através da elaboração do projeto do curso, intitulado “DESCOLONIZANDO O SABER: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio”, como forma de compartilhar conhecimentos sobre a temática. Espera-se que essa proposição didática contribua na construção de um ambiente escolar democrático, no qual todos possam conviver com respeito e dignidade. Acredita-se que a escola é o espaço mais adequado para disseminar os ideais de justiça e equidade e, conseqüentemente, influenciar a sociedade em que se encontra inserida.

Por fim, é importante ressaltar a relevância do ProfHistória na promoção do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Por meio dessa aproximação, foi possível construir um espaço de reflexão em torno da prática docente, no que se refere ao ensino de História. E mesmo durante a pandemia de Covid-19, que forçou o distanciamento social e até a suspensão das aulas, os professores tiveram que se reinventar, ao encontrar soluções em meio às dificuldades, mostrando que a educação é a resposta para muitos problemas.

Como forma de encerramento, queria deixar claro que este trabalho se configura como uma das ferramentas de luta pela popularização da história da África na escola. Acredito que o debate historiográfico sobre a África é um dos caminhos que deve ser seguido para combater práticas racistas e intolerantes na Educação. Com isso, reafirmo o compromisso, enquanto professor de história, de lutar sempre contra o retrocesso e a descontinuidade das políticas públicas educacionais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ALBERTI, V. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

BAKKE, Raquel Rua Baptista. "Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639/2003." Tese (doutorado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2011.

BAMPOKY, P. A literatura negro-africana de expressão francesa: uma nova forma de resistência ao colonialismo. **Cadernos CERU**, série 2, v. 29, n. 1, julho de 2018.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAICK, P. R. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 14 jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CERTOU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio.** Fortaleza: Seduc, 2021.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COSTA E SILVA, A. da. **A África explicada aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

DURÃO, G. de A. Por uma história antiga da África: afrocentrismo e as novas perspectivas de narrar a história. *In:* BUENO, A.; DURÃO, G. **Novos olhares para os antigos: visões da antiguidade no mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Edição Sobre Ontens, 2018. p. 265-322.

DURÃO, G. de A. Negritude, construção e contestação do pensamento político-intelectual de Léopold Sédar Senghor (1928-1961) *In:* MACEDO, J. R. de (Org.). **O pensamento africano no século XX.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

DURÃO, G. de A. **Léopold Sédar Senghor: uma narrativa sobre o movimento da Négritude.** Curitiba, PR: Appris editora, 2020.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. *In:* KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.** 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p.1-22.

FOLHARINI, E. S.; SOUZA, F. F. Racismo, subjetividade e colonialidade: reflexões a partir de Frantz Fanon. *In:* SOUZA, F. F. de; MORTARI, C. (Org.). **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas.** Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

GARRIDO, M. C. de M. A representação da África nos livros didáticos: análise do espaço dedicado à África nos editais e nos guias do PNLD e em livros de história do Ensino Médio. *In:* BUENO, A.; DURÃO, G.; GARRIDO, M. (Orgs.) **História da África – Debates, temas e pesquisas para além da sala de aula.** Rio de Janeiro: SobreOntens Edição Especial, 2019.

GARRIDO, M. C. de M. África ensinada no Brasil: políticas públicas e conteúdos de livros didáticos. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 5, n. 1, p. 105-118, jan./jun. 2019.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (Org.). **Uma Olhar Além das Fronteiras: Educação e Relações Raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

JANZ, R. C.; CERRI, L. F. Escravidão e liberdade segundo estudantes de Ponta Grossa (PR): o que mudou após a lei 10.639/03. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 183 - 211, jul./set. 2018.

KI-ZERBO, J. Introdução geral. *In*: KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, J. Teorias relativas às “raças” e história da África. *In*: KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

PILDAS, L. **História de Coreá (1702-2002)**. Sobral: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2003.

MACEDO, J. R. Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: as contribuições de Paulin Hountondji, Valentim Mudimbe e Achille Mbembe. *In*: MACEDO, J. R. de (Org.). **O pensamento africano no século XX**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões. 2016.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

MELLO, P. E. D. de; FERREIRA, A. R. Ensino e História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricções. *In*: OLIVEIRA, N. A. S. da; MORETTO, S. P. (Orgs.). **Desafios e resistências no Ensino de História**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2019.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismo, etnicidades e o encontro colonial. *In*: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Teoria, Método e Criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução Angela Lopes Norte. **Caderno de letras da UFF- Dossiê, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério de Educação e Secretaria da Educação Básica, 2007.

MORTARI, C.; GOMES, V. P. “Decolonialidade do poder, do saber e do ser”: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de histórias das Áfricas. In: SOUZA, F. F. de; MORTARI, C. (Org). **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas**. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016.

MUDIMBE, V. Y. **A Invenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento**. Lisboa (Portugal): Mangualde, Luanda (Angola): Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NOGUEIRA, R. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais In: SESC, Departamento Nacional. **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

NOGUEIRA, S. L. **Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo**. Dissertação (Mestrado profissional), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

OLIVA, A. R. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)** 2007, 415f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p. 1-48. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1132>.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

OLIVA, A. R. **Lições sobre a África: colonialismo e racismo nas representações sobre a África e os africanos nos manuais escolares de história em Portugal (1990-2005)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Políticas públicas e ensino de história da África e cultura afro-brasileira. *In*: Thomaz, Fernanda (org.). **Afrikas: histórias, culturas e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

ROSSO, A. J. *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-841, dez. 2010. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2022.

SANTOS, B. de S. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e para Além de Um e Outro. **Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra: Faculdade de Economia (Universidade de Coimbra), 2004.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, CEBRAP (79), nov, 2007, p. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SANTOS, B. de S. Entrevista. *Revista Globalisation, Societies and Education*, v. 2, n. 2, de julho de 2004. *In*: GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set./dez. 2016, p. 14-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004301>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SANTOS, S. Q. dos; MACHADO, V. L. de C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008

SILVA, E. C. da. **A história da África na escola, construído olhares outros: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Recife, 2018.

SILVA, M. E. da. **História, memória e identidade quilombola no Cariri-cearense: comunidades Sítios Arruda – Araripe e Carcará – Potengi**. Dissertação (mestrado). João Pessoa, 2017.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, M.V; SILVA, C. M. N; FERNANDES, A. B (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

ZAMPARONI, V. A África, os africanos e a identidade brasileira. *In*: PANTOJA, S.; ROCHA, M. J. (Orgs.). **Rompendo Silêncios**. História da África nos currículos da Educação Básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS

QUESTIONÁRIO DOCENTE

Caro (a) Professor (a),

Este questionário é um instrumento exploratório da pesquisa **DESCOLONIZANDO O SABER: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio**, LIGADA AO PRPGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA DA UESPI (CAMPUS PARNAÍBA) que tem como objetivo geral compreender os principais desafios da prática docente no ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Médio. Assim, as respostas colhidas serão analisadas e dialogadas com a historiografia e a legislação, servindo de base para a proposição de um curso de formação docente. O Curso vai sondar quais os principais desafios encontrados pelos professores de história do Ensino Médio no que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/2003 na prática docente. Para isso, solicitamos gentilmente contar com a sua especial colaboração no preenchimento dos itens solicitados. Ressaltamos que todos os dados pessoais de identificação serão mantidos **em total sigilo ético**.

Agradecemos por sua colaboração!

Francisco Moreira de Albuquerque – Mestrando do PROFHISTÓRIA
Dr. Gustavo Andrade Durão– Prof. Orientador

1. DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS

A. Idade:

B. Ensino Superior:

Curso: _____

Instituição:

Ano de Conclusão:

C. Especialização

Curso: _____

Instituição:

Ano de Conclusão:

D. Mestrado (caso tenha):

Curso: _____

Instituição:

Ano de Conclusão:

E. Doutorado (caso tenha):

Curso: _____

Instituição:

Ano de Conclusão:

F. Anos de magistério:

G. Disciplinas ministradas:

DADOS DA ATIVIDADE DOCENTE

1. Como sua formação acadêmica de ensino superior e especialização o/a preparou para trabalhar a cultura afro-brasileira e africana na escola?

2. Como a sua escola trabalha a cultura africana e afro-brasileira no seu cotidiano, seja em aulas, projetos ou atividades extracurriculares?

3. Quais os maiores desafios que você encontra no ensino de história da África e cultura afro-brasileira?

4. Na sua percepção, o trabalho com as políticas afirmativas e a cultura negra na sua escola, ajuda na formação cidadã de seus alunos? Como?

5. Durante o ano letivo quanto tempo você dedica ao trabalho com a cultura afro-brasileira e africana?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Olevo Bilac, 2335 Centro - Fone: (86)3221-6658
CEP 64001-280 Teresina-PI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

TÍTULO DA PESQUISA: DESCOLONIZANDO O SABER: História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Médio

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Francisco Moreira de Albuquerque

Prezado(a) colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo analisar o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira por meio da prática docente no Ensino Médio a fim de traçar novas metodologias baseadas no discurso pós-colonial. Um estudo importante, porque oportuniza entender as principais dificuldades enfrentadas no ensino de história da África e conseqüentemente lutar por uma educação antirracista na escola.

Ao participar desta pesquisa você está sendo convidado a responder um questionário, ou seja, um conjunto de perguntas que será disponível de forma impressa e também na plataforma online gratuita do Google formulários, sobre suas metodologias de Ensino de história da África e cultura afro-brasileira. Você deve responder de acordo com as suas concepções. Não existe resposta certa ou errada. Lembrando que sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir a qualquer momento, mesmo tendo iniciado a responder o questionário.

Este documento é composto por duas vias a serem rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, pelos participantes e pelo pesquisador. Nas duas vias constam o endereço e o contato telefônico do responsável pela pesquisa e do CEP.

1. Dados da Pesquisa

A presente pesquisa visa analisar o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira por meio da prática docente de professore(as) do Ensino Médio. Assim, as respostas colhidas serão analisadas e dialogadas com a historiografia e a legislação, servindo de base para a proposição de um curso de formação docente. O curso vai sondar quais os principais desafios encontrados pelos professores de história do Ensino Médio no que diz respeito à implementação da Lei Nº 10.639/2003 na prática docente. Este estudo diz respeito a linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, que prioriza investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem da História, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola.

A instituição escolhida para realizar a pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Médio Vilebaldo Aguiar, localizada no município de Coreau- Ce. Ao escolher a instituição foram ponderados duas questões importantes: a primeira está relacionada ao fato do pesquisador não





GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 Rua Olavo Bilac, 2335 Centro - Fone: (86)3221-6658
 CEP 64001-280 Teresina-PI

lecionar nessa instituição, como forma de manter certo distanciamento da pesquisa; e a segunda se refere a escolha da modalidade Ensino Médio, por acreditar na possibilidade de desenvolver um trabalho mais produtivo.

Dessa forma, a partir da oportunidade ofertada pelo Mestrado profissional no Ensino de História pretende-se usar essa pesquisa para melhorar a prática docente ao ensinar história da África. Acredita-se que essa pesquisa ajudará outros professores a refletir, despertando um novo olhar ao lecionar história da Cultura Afro-brasileira e Africana na sala de aula.

2. Riscos e Desconfortos

O procedimento utilizado, que será responder ao questionário, poderá trazer algum desconforto no momento em que os professores participantes exporem sua metodologia de ensino referente ao ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, o tipo de procedimento de pesquisa apresenta um risco mínimo que será reduzido pela garantia de manutenção do sigilo dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Garante-se que os dados coletados não serão publicados, sendo manipulados exclusivamente pelo pesquisador. E caso, você participante se sinta incomodado não precisa continuar a responder as questões.

Benefícios

A pesquisa pretende analisar a prática docente de professores de História no que diz respeito ao ensino de história da África e Cultura afro-brasileira. Para os professores participantes será ofertado um curso de formação de professores. Para a educação, oferece novos caminhos para o ensino de história da África a partir dos estudos e análises realizadas. Para a sociedade pretende-se contribuir com ações em prol de uma educação antirracista e conseqüentemente na luta por uma sociedade mais justa e sem discriminação. Reforça-se ainda que o pesquisador assume o compromisso de divulgar o resultado da pesquisa de forma acessível ao grupo pesquisado.

3. Meios de contato com o pesquisador responsável

Se você precisar de alguma assistência imediata ou integral, querer orientações, esclarecer dúvidas poderá entrar em contato a qualquer momento com o pesquisador responsável Francisco Moreira de Albuquerque pelo celular/whatsApp: (88) 988183386. Endereço: Rua Presidente Castelo Branco, nº 52, Alto São José –Coreaú- Ceará. E-mail: francismoreiraci@hotmail.com.

4. Meios de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa- CEP da Universidade Estadual do Piauí é o órgão responsável por orientar as questões éticas implicadas nas pesquisas científicas que envolvam seres humanos, observando a defesa da integridade e dignidade dos participantes da pesquisa no desenvolvimento dentro de padrões éticos.



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Olavo Bilac, 2335 Centro - Fone: (86)3221-6658
CEP 64001-280 Teresina-PI

O Comitê de Ética está disponível para atender você no endereço: Rua Olavo Bilac, 2335, Centro Teresina-PI. Sala R-30/ (Luiza) SALA DO CEP UESPI.

Você poderá também ligar para o telefone: 3221 4749/32216658 ou encaminhar um e-mail para: comitedecticauespi@uespi.br de segunda-feira / Sexta-feira.

5. Direitos dos participantes

O Sistema CEP/CONEP tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética. Os direitos dos participantes de pesquisa são:

- 1) Receber as informações do estudo de forma clara;
- 2) Ter oportunidade de esclarecer dúvidas;
- 3) Ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão autônoma;
- 4) Ter liberdade de recusa em participar do estudo sem prejuízos;
- 5) Ter liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer fase da pesquisa;
- 6) Ter liberdade de retirar o consentimento de uso e guarda do material biológico (quando for o caso);
- 7) Receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita;
- 8) Requerer indenização por danos;
- 9) Receber ressarcimento de gastos (incluindo os de acompanhantes);
- 10) Ter acesso aos resultados dos exames realizados durante o estudo (quando for o caso);
- 11) Solicitar retirada dos seus dados genéticos de bancos onde estejam armazenados (quando for o caso);
- 12) Ter acesso gratuito pós-estudo ao produto investigacional (quando for o caso);
- 13) Ter acesso gratuito ao método contraceptivo escolhido (quando for o caso);
- 14) Receber aconselhamento genético gratuito (quando for o caso);
- 15) Ter assegurada a confidencialidade dos seus dados;
- 16) Ter assegurada sua privacidade;
- 17) Receber uma via (e não cópia) do TCLE (assinada e rubricada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador).


Coreaú- CE, 18 de novembro de 2021.

ASSINATURAS

Participantes de pesquisa:


Maria Ivete Albuquerque (participante de pesquisa)


José Mário Mota (participante de pesquisa)





GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Olavo Bilac, 2335 Centro - Fone: (86)3221-6658
CEP 64001-280 Teresina-PI

Regina Lima Aguiar
Regina Lima Aguiar (participante de pesquisa)

José Atylla Teles de Albuquerque
José Atylla Teles de Albuquerque (participante de pesquisa)

Pesquisador:

Francisco Moreira de Albuquerque
Francisco Moreira de Albuquerque (pesquisador)

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

DESCOLONIZANDO O SABER:
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO

Francisco Moreira de Albuquerque

Parnaíba - PI
2022

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

DESCOLONIZANDO O SABER:

História e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio

Autor:

Francisco Moreira de Albuquerque

Orientador:

Prof. Dr. Gustavo Durão de Andrade

Revisor:

Antônio Fernandes Góes Neto

Parnaíba, 2022.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí,
Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

1. História - Estudo e ensino. 2. África - História. 3. Descolonização da África. 4. Educação antirracista. 5. Formação de Professores. 6. Saberes escolares.
I. Durão, Gustavo de Andrade (Orientadora) II

TABELAS

Tabela 1 Ensino Médio no município de Coreaú (CE).....	5
---	----------

FIGURAS

Figura 1: Mapa do Ceará, com localização de Coreaú.....	5
--	----------

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
1. DESCRIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	4
1.1 Identificação.....	4
1.2 Introdução.....	5
1.3 Justificativa.....	7
1.4 Objetivos.....	8
1.4.1 Geral.....	8
1.4.1 Específicos.....	8
1.5 Metodologias.....	9
1.6 Certificação.....	9
1.7 Avaliação.....	9
2. MÓDULOS/EMENTAS DO CURSO.....	10
2.1 MÓDULO I: Lições sobre a Historiografia Africana.....	10
2.2 MÓDULO II: Movimentos Sociais e o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.....	12
2.3 MÓDULO III: Reflexões Sobre o Currículo e o Ensino de História Africana..	14
2.4 MÓDULO IV: O Ensino de História e a Literatura Feminista Afro.....	15
2.5 MÓDULO V: Formação Docente e a Luta por uma Educação Antirracista...	16
3. INDICAÇÃO DE LEITURAS E VÍDEOS	17
3.1 Literatura Africana.....	17
3.2 Sugestões de Vídeos.....	19
4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	20
5. REFERÊNCIAS.....	21

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professores(as) cursistas,

O curso de formação de professores tem como objetivo contribuir com novas experiências ao compartilhar conhecimentos, leituras, discussões e ações pedagógicas com professores de história, propondo novos olhares e outros caminhos para o Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Os temas do curso estão relacionados à implementação da Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, alvo de estudos e pesquisas com a intenção de promover mudanças significativas nos currículos escolares e na prática docente, que em grande parte, ainda são baseadas em um modelo eurocêntrico de ensino.

Este material no formato de Projeto Pedagógico compõe a parte propositiva da dissertação de mestrado, intitulada com o mesmo nome, **Descolonizando o Saber: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio**, apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí, sob a orientação do prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão. Assim, este curso tem como principal característica compartilhar e divulgar conhecimentos aprendidos durante o mestrado profissional no ensino de história para professores de história da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio, que não tiveram acesso a uma formação continuada.

Aproveitando as novas experiências e a utilização de novas ferramentas de ensino aprendidas durante a pandemia na modalidade de ensino remoto, será possível ampliar o acesso e viabilizar o debate acadêmico com importantes trabalhos acadêmicos de professores pesquisadores, que antes seria impossível. Por fim, espera-se que a metodologia deste projeto pedagógico de formação docente, totalmente gratuito, possa ser adaptada e replicada como forma de promover novos debates e propor novas temáticas para o desenvolvimento do ensino de história afro-brasileiro e africano primando por uma Educação Básica pública de qualidade.

Francisco Moreira de Albuquerque

1 DESCRIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

1.1 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Nome do Curso: DESCOLONIZANDO O SABER: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio

Modalidade: Ensino remoto.

Público-alvo: Professores/as de história do Ensino Médio.

Carga horária: 20h/a.

Autor do projeto: Mestrando Francisco Moreira de Albuquerque (UESPI)/ contato: (88)988183386/ franciscomoreiraci@hotmail.com.

Colaboradores: Prof. Dr. Gustavo Andrade Durão (UESPI)

Prof. Dra. Fabrícia Pereira Teles (UESPI)

Prof. Dra. Mírian Cristina de Moura Garrido (UNIFESP)

Prof. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho (UESPI)

Dia e hora da realização do curso: Organizados em 5 (cinco) encontros/ módulos, realizados às Quartas-feiras – 19:00 às 21:00 horas. A escolha do dia está de acordo com os estudos dos professores da rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará (realizados todas as quartas-feiras) e o horário conforme a preferência dos professores/as pesquisados/as.

1.2 INTRODUÇÃO

O município de Coreaú está localizado na região noroeste do Estado do Ceará possui, de acordo com o IBGE de 2010, uma população de 22.024 (vinte e dois mil e vinte e quatro) habitantes, distribuídos por um território de área igual a 778km².

Figura 1: Mapa do Ceará, com localização de Coreaú



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

Em relação ao Ensino Médio no município de Coreaú, alvo deste projeto, foram levantados os dados de acordo com o site do QEDU ano base 2021, disponível na internet.

Tabela 1 Ensino Médio no município de Coreaú (CE)

Educação Básica	Nº de Matrículas	Nº de Docentes	Nº de Escolas
Ensino Médio regular	918	53	02

Fonte: www.novo.qedu.org.br/escola.

Até o ano de 2021, no município de Coreaú havia somente duas escolas de Ensino Médio. Dentre ambas, a EEM Vilebaldo Aguiar, no ano letivo de 2021, possuía uma matrícula de 718 alunos/as, sendo considerada a maior escola dessa modalidade de Ensino na cidade supracitada. Conforme dados fornecidos pela escola no ano base 2021, dos 718 alunos matriculados, somente 668 foram aprovados, 2 reprovados, 17 transferidos e 31 deixaram de frequentar a escola. Ainda segundo a escola, um dos principais fatores do abandono escolar

mencionado refere-se à entrada precocemente dos adolescentes no mercado de trabalho informal.

O ambiente escolar reúne educandos com diversas concepções acerca de valores, famílias, culturas, religiões, etnias e saberes. Essa diversidade requer da escola um devido preparo, através de práticas pedagógicas, para oportunizar e vivenciar as diversas experiências e modos de vida de sua comunidade, potencializando efetivamente a diversidade cultural.

Por tais motivações, o Curso de extensão em Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana visa contribuir com a formação efetiva de professores do Ensino Médio, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no ensino médio, possibilitando assim, diálogos com os saberes e valores da diversidade étnico-racial. Por via deste curso poderá ser ampliada a cobertura nesta rede de ensino, abrangendo assim a participação dos professores de toda a Educação Básica que desejem e necessitem de uma formação sólida, atualizada e voltada para os desafios da práxis cotidiana da sala de aula, contribuindo para a consolidação de uma educação mais igualitária.

1.2 JUSTIFICATIVA

O interesse em desenvolver este projeto surgiu a partir das várias inquietações vinculadas à minha prática docente no ensino da História da África e cultura Afro-brasileira na sala de aula, na modalidade de Ensino Fundamental e Médio e da minha experiência enquanto professorformador para professores/as de História e áreas afins da Secretaria Municipal de Educação do Município de Coreaú (CE). Assim, senti a necessidade de me aprofundar sobre a temática, como forma de atender as determinações da Lei nº 10.639/2003. Via de regra, a experiência das escolas brasileiras ainda é reduzida às vivências de uma data comemorativa, trabalhada na semana da consciência negra – 20 de novembro –, sendo de competência exclusiva do professor de História, denominada por Bakke (2011) como “pedagogia do evento¹”.

Portanto, a partir da minha pesquisa no Mestrado profissional no Ensino de História – PROFHISTÓRIA, realizada com os professores de história da EEM Vilebaldo Aguiar em Coreaú (CE), tive a oportunidade de refletir sobre minha prática docente, principalmente relacionada ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira a partir de estudos e leituras relacionados ao tema. Deste modo, através da pesquisa e de investimentos na formação docente, é possível contribuir para que outros professores possam ter acesso a informações e leituras para implementá-las na sala de aula. Acredito que muitos professores têm dificuldades de trabalhar os conteúdos relacionados aos assuntos africanos por despreparo, ou mesmo por desconhecimento do assunto.

¹ Tese defendida no Departamento de Antropologia da USP por Raquel Bakke, isto é, implanta-se a lei através da realização de eventos relacionadas a datas como o Dia da Consciência Negra, sem nenhum desdobramento posterior.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Geral

Desenvolver um curso de formação continuada para os professores de História do Ensino Médio sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

1.4.2 Específicos

- Identificar as contribuições da teoria pós-colonial como forma de descolonizar o saber eurocêntrico, enraizado nas instituições escolares, possibilitando um novo olhar para o continente e para os povos africanos;
- Analisar a importância da Lei Nº 10.639/2003 e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Refletir sobre as representações do continente africano e da cultura afro-brasileira no currículo do Ensino Médio brasileiro;
- Relacionar o ensino de história com a literatura feminista afro;
- Propor novas metodologias para o ensino de História da África e, conseqüentemente, a adoção de uma política de educação antirracista nas escolas brasileiras.

1.5 METODOLOGIA

O Curso **Descolonizando o Saber: história e cultura afro-brasileira e africana** é voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica, na modalidade de ensino remoto, com carga horária de 20 horas, distribuídas a partir de módulos temáticos. Cada um deles são organizados de modo sequencial e integrado por via da plataforma Meet. Sua integração ocorre a partir de cinco eixos temáticos. Os módulos possuem ementas correspondentes aos temas a serem abordados com suas respectivas referências bibliográficas, que serão construídas e armazenadas na plataforma do Classroom. As atividades realizadas nas mesmas envolverão leituras, debates e discussões *online*, por meio das ferramentas: Google Meet, Gmail, WhatsApp e Google Classroom.

1.6 CERTIFICAÇÃO

Ao final do curso de formação continuada os cursistas receberão um certificado de *Curso de Extensão* com um total de 20 horas, fornecida pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários – PREX.

1.7 AVALIAÇÃO

O processo avaliativo desenvolvido no Curso está baseado em duas instâncias. Na primeira ocorre a avaliação processual, identificada pelas atividades realizadas pelos cursistas no âmbito de cada módulo: participação, frequência e um questionário a ser respondido individualmente pelos cursistas por cada módulo estudado. Na segunda, consta, por sua vez, a avaliação final, na qual será redigido um projeto escolar, vinculando a temática do módulo à realidade escolar de cada participante.

2. MÓDULOS/EMENTAS DO CURSO

2.1 MÓDULO I

Lições sobre a Historiografia Africana

Responsável

Prof. Dr. Gustavo Andrade Durão
(UESPI)

Ementa

Pensar as contribuições da teoria pós-colonial como forma de descolonizar o saber eurocêntrico, enraizado nas instituições escolares, vislumbrando um novo olhar para o continente e os povos africanos. Assim, é possível apresentar uma outra versão de conhecimento do Ensino e da História da África, a partir da desconstrução de imagens ocidentalizadas e racistas de temas africanos e, conseqüentemente, afro-brasileiros.

Por meio de uma discussão histórica das representações ocidentais construídas sobre a África e os povos africanos, geralmente sob uma ótica negativa e estereotipada, que repercute até os dias atuais. Conseqüentemente, pretende-se apontar a necessidade do reconhecimento da importância do saber não ocidentalizado para o ensino de História africana, enquanto ferramenta de luta pela descolonização do saber e das representações estereotipadas.

Palavras-chave: Representações Ocidentais sobre a África; Racismo; Teoria Póscolonial.

Referências

COSTA E SILVA, Alberto da. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

DURÃO, G. de A. Negritude, construção e contestação do pensamento políticointelectual de Léopold Sédar Senghor (1928-1961) *In*: MACEDO, J. R. de (Org.). **O pensamento africano no século XX**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: Visita à História Contemporânea**. São Paulo: Selo negro, 2008.

MACEDO, José Rivair. *Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: as contribuições de*

Paulin Hountondji, Valentim Mudimbe e Achille Mbembe. In: MACEDO, José Rivair de (Org.). **O pensamento africano no século XX**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões. 2016. p. 314-337.

SILVÉRIO, Valter Roberto. África do século XVI ao XVIII. In: SILVÉRIO, Valter Roberto (Editor). **Síntese da coleção História Geral da África: Século XVI ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013. p. 17-179.

2.2 MÓDULO II

Movimentos Sociais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Responsável

Professor e mestrando Francisco Moreira de Albuquerque (PM de Coreaú e SEDUC - CE)

Ementa

Discutir o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil após a Constituição de 1988, considerando a luta dos movimentos negros e principalmente a promulgação da lei N° 10.639/2003. Assim, será feita uma análise crítica da referida lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por fim, será confrontando o impacto da atual reforma do Ensino Médio nas ciências humanas, principalmente no diz respeito ao ensino de história afro-brasileira.

Palavras-chave: Movimento Negro; Leis Antirracistas; Novo Ensino Médio.

Referências

ALBUQUERQUE, F. M. Uma análise da prática docente no ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. **Revista Historiar** – Revista Eletrônica do Curso de História Universidade Estadual Vale do Acaraú. v.12, p.8 - 23, 2020.

ALBUQUERQUE, F. M.; TELES, F. P. Ensino de história da África e da cultura Afrobrasileira: lacunas entre leis e práticas na história da educação. **Vozes, Pretérito & Devir**. v.XII, n° II, p.159 - 176, 2021.

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares para a educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 21 (41), jan/jun., 2008.pp.520.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PANTOJA, Selma. ROCHA, Maria José (orgs.) **Rompendo Silêncios. História da África nos currículos da Educação Básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004.

2.4 MÓDULO III

Reflexões Sobre o Currículo e o Ensino de História Africana

Responsável

Prof. Dra. Mírian Cristina de Moura Garrido (UNIFESP)

Ementa

O terceiro módulo irá refletir sobre o currículo de História no que se refere ao ensino da África e cultura afro-brasileira. Tendo em vista a existência de uma grande resistência por parte das escolas em abandonar ações padronizadas de ensino, torna-se necessária a divulgação de análises da representação do continente africano nos livros e demais recursos didáticos e as mudanças conquistadas a partir da lei nº 10.639/2003, incluindo as contribuições de uma série de pesquisas de inclusão da temática no currículo editado.

Palavras – Chave: Políticas Públicas. Livro Didático. História da África.

Referências

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o Ensino de História. **Rev. História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016. DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”. Tempo [on-line]. 2007, vol. 12, n. 23, p. 100-122.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. A representação da África nos livros didáticos: análise do espaço dedicado à África nos editais e nos guias do PNL D e em livros de história do Ensino Médio. In: BUENO, André; DURÃO, Gustavo; GARRIDO, Mírian (orgs.) **História da África – Debates, temas e pesquisas para além da sala de aula**. Rio de Janeiro: SobreOntens Edição Especial, 2019.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. África ensinada no Brasil: políticas públicas e conteúdos de livros didáticos. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 5, n. 1, p. 105-118, jan./jun.2019.

OLIVA, A. R. **Lições sobre a África: colonialismo e racismo nas representações sobre a África e os africanos nos manuais escolares de história em Portugal (1990-2005)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

2.4 MÓDULO IV

O Ensino de História e a Literatura Feminista Afro

Responsável

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho (UESPI)

Ementa

Haja vista as delimitações do tema da presente dissertação, as discussões sobre gênero e etnia não foram contempladas na pesquisa. Por isso, foi dedicado um módulo para essa temática, como forma de romper com narrativas machistas no ensino de História, através do protagonismo das mulheres negras. Deste modo, é possível pensar as relações de gênero como possibilidade de uma educação para a equidade, prevenindo contra preconceitos e discriminação, com respeito à alteridade e às identidades culturais.

Neste sentido, o módulo IV visa fornecer elementos teóricos acerca dos modos de compreender o conceito de gênero e suas relações, eleger contextos históricos específicos para análise das relações de gênero e refletir sobre as interseccionalidades entre diferentes marcadores sociais da diferença, ressaltando a produção intelectual de mulheres negras que, historicamente, têm resistido.

Palavras-chave: Relações de Gênero e Raça; Literatura feminista afro; Interseccionalidade; Ensino de História.

Referências

- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Fontes, 2013.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

2.5 MÓDULO V

Formação Docente e a Luta por uma Educação Antirracista

Responsável

Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles (UESPI)

Ementa

Dialogar sobre a prática docente de professores do Ensino Médio em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio do compartilhamento de experiências exitosas de professores, possibilitando pensar em novas metodologias para o ensino de História da África e, conseqüentemente, a adoção de uma política de educação antirracista nas escolas.

O estudo do módulo V possibilitará, desta forma, a proposição de práticas pedagógicas voltadas a uma educação antirracista, que se constrói a partir da união de toda a comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e alunos, visando reformulações da proposta pedagógica e do regimento escolar. Afinal, é dever de todos o compromisso em fazer da escola um espaço de respeito às diferenças e à diversidade.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Antirracista; Saberes Escolares.

Referências

ADÃO, Jorge Manoel. Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 12, n. 2, jul./dez, 2007.

ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, vol. 11, núm. 21, julho, 2006

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério de Educação e Secretaria da Educação Básica, 2007.

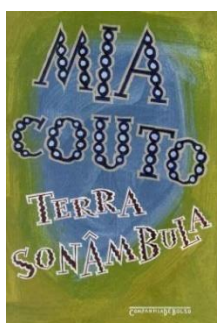
PETIT, Sandra Haydé. **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. 1ª edição – Fortaleza: EdUECE, 2015.

3. INDICAÇÃO DE LEITURAS E VÍDEOS

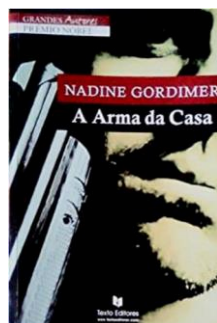
3.1 Literatura africana



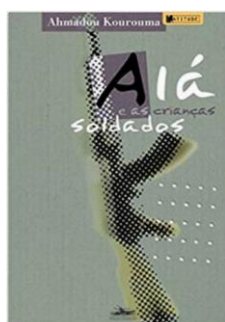
A implementação da literatura africana na sala de aula é uma importante estratégia de rompimento da hegemonia do conhecimento cultural europeu. Assim, neste espaço são sugeridos alguns livros de diversos gêneros de autores de diferentes países da África, que podem ser trabalhados no Ensino Médio. Por via da leitura desses livros é possível compreender a diversidade histórica e cultural africana a partir da escrita dos próprios africanos, contribuindo para desmistificar a ideia de África única e para uma constante revisão dos cânones literários.



COUTO, MIA. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia do Bolso, 2015.



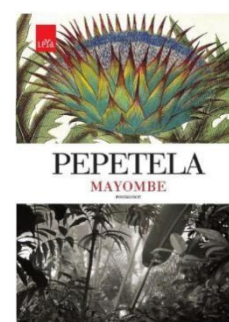
GORDIMER, Nadine. **A Arma da Casa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



KOUROUMA, Ahmadou. **Alá e as Crianças Soldados**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

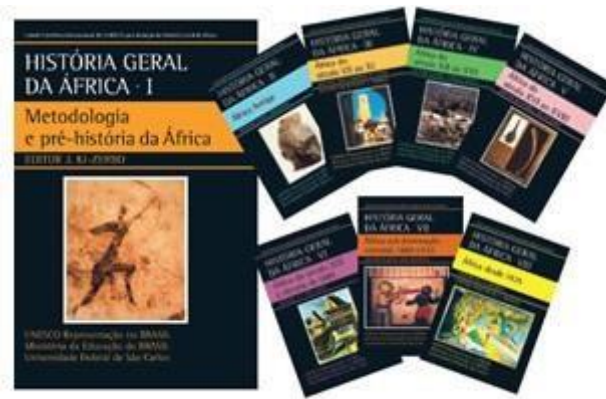


ONDJAKI. **Bom Dia Camaradas**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.



PEPETELA. **Mayombe**. São Paulo: Leya, 2014.

Outra sugestão de leitura indispensável para o ensino de História da África é a coleção da História Geral da África em língua portuguesa, organizada em oito volumes. A obra proporciona uma nova leitura das sociedades e culturas africanas, mostrando as valiosas contribuições do continente para a história mundial, contadas a partir da perspectiva dos próprios povos africanos.



Em relação ao Brasil, a coleção da HGB representa a reafirmação da influência da cultura africana na história do país, abrindo caminhos para o fortalecimento da Lei nº 10.639/2003, que promove o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Essa publicação é considerada uma grande contribuição para o aprofundamento de estudos, debates e pesquisas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

3.2 Sugestões de Vídeos



Os vídeos aqui apresentados são direcionados especificamente para os professores, com a finalidade de reconhecer que o racismo está presente no cotidiano da sociedade brasileira e, inclusive, nas suas escolas.

➤ **Entrevista realizada com o professor Marcelo Jorge de Paula Paixão - Instituto Unibanco.**

https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=uUQy4bsg6xE

Nesta entrevista, o sociólogo e professor de economia ressalta a importância das análises de dados escolares enquanto diagnóstico da situação educacional no que tange à desigualdade racial. A partir desses dados é possível comprovar a existência do racismo nas escolas e, conseqüentemente, pensar formas de combatê-lo.

➤ **Benilda Brito fala sobre o racismo na educação.**

<https://youtu.be/KZGNu4NcWLs>

Neste vídeo, a pedagoga Benilda Brito ressalta que o racismo está diretamente associado ao modelo de ensino proposto na maioria das escolas. Assim, é preciso que os professores aprendam a trabalhar a questão racial na escola.

➤ **Chimamanda Adichie - Os perigos de uma história única.**

<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>

A escritora nigeriana se vale da sua trajetória de vida para destacar o perigo de uma história única. Através deste vídeo é possível refletir sobre como a história dos países africanos tem sido objeto de estereótipos, construídos a partir da visão eurocêntrica.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Ao final do Curso, objetivamos formar um profissional que esteja atualizado com base nas principais discussões teóricas sobre o ensino de História afro-brasileira e africana, munido dos principais conhecimentos em termos de Legislação nacional, bem como preparado para enfrentar os desafios da progressiva implantação de uma educação antirracista em seu ambiente educativo. Igualmente, espera-se que os egressos do Curso possam trabalhar de modo a incrementar positivamente uma educação equânime, por meio de diferentes epistemologias, superando o eurocentrismo no currículo escolar, o que se dará mediante o emprego de estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento contínuo de reflexões e ações voltadas para o enfrentamento das dificuldades e problemas do cotidiano escolar.

5. REFERÊNCIAS

AJAYI, J. F. Ade. **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880.** 3.ed. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021.

BAKKE, Raquel Rua Baptista. "Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639/2003." Tese (doutorado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2011.

BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935.** 3.ed. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 de jan. 2003.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula.** 1ª ed. São Paulo: Companhia do Bolso, 2015.

FASI, El Mohammed; HRBEK, I. **História geral da África, III: África do século VII ao XI.** 3.ed. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021.

GORDIMER, Nadine. **A arma da casa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.**

4.ed. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021.

KOUROUMA, Ahmadou. **Alá e as crianças soldados.** São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe. (editores). **História geral da África, VIII: África desde 1935.** 3.ed. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021

MOKHTAR, Gamel (editor). **História geral da África, II: África antiga.** 4.ed. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021.

NIANE, Djibril Tamsir (editor). **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI.** 3.ed. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021.

OGOT, Bethawell Allan (editor). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII.**

3.ed. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021. ONDJAKI. **Bom dia camaradas.** Rio de Janeiro: Agir, 2006 PEPETELA. **Mayombe.** São Paulo: Leya, 2014.

ANEXO

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESCOLONIZANDO O SABER: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio

Pesquisador: FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53593321.0.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.179.228

Apresentação do Projeto:

A pesquisa parte de um estudo teórico-empírico de cunho essencialmente qualitativa que pretende-se dialogar com os professores de história sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para isso, será utilizada a metodologia de análise bibliográfica (seleção e análise de leituras referentes à temática). Além da pesquisa bibliográfica, será utilizada pesquisa de campo qualitativa que propiciará observar o ensino de história afrobrasileira e africana em lócus.

A pesquisa junto a escola Estadual de Ensino Médio Vilebaldo Aguiar enriquecerá significativamente o trabalho e aumentará as contribuições para a prática em sala de aula. Os instrumentos para a coleta de dados utilizados são a observação e o questionário. O questionário, composto de perguntas abertas, possibilita o acesso a um maior número de elementos subjetivos e uniformização de dados sobre o que se pretende obter.

A análise de dados será efetuada a partir da técnica de análise de conteúdo. Essa técnica faz uma análise das respostas dadas ao questionário (Minayo, 2004).

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 5.179.228

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo desta pesquisa é analisar a prática do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana dos (as) professores(as) em uma escola de Ensino Médio no município de Coreau-Ce, tomando como referência a linha de pensamento pós-colonial.

Objetivo Secundário:

- Identificar as contribuições da teoria pós-colonial como forma de descolonizar o saber eurocêntrico enraizado nas instituições escolares, possibilitando um novo olhar para o continente e povos africanos;
- Discutir a história dos negros no Brasil após a Constituição de 1988, considerando a luta dos movimentos negros e a consolidação das leis antirracistas no contexto do ensino de história da África e afro-brasileiro;
- Descrever a prática docente de professores de história do Ensino Médio, sugerindo novas metodologias em prol de uma educação antirracista na escola;
- Elaborar no formato de apoio didático para os professores, um curso de extensão online de formação docente no ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana, que será analisado e os resultados obtidos serão utilizados na pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O procedimento utilizado, que será responder ao questionário, poderá trazer algum desconforto no momento em que os professores participantes exporem sua metodologia de ensino referente ao ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, o tipo de procedimento de pesquisa apresenta um risco mínimo que será reduzido pela garantia de manutenção do sigilo dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Garante-se que os dados coletados não serão publicados, sendo manipulados exclusivamente pelo pesquisador. E caso, você participante se sinta incomodado não precisa continuar a responder as questões.

Benefícios:

A pesquisa pretende analisar a prática docente de professores de História no que diz respeito ao ensino de história da África e Cultura afrobrasileira. Para os professores participantes será ofertado um curso de formação de professores. Para a educação, oferece novos caminhos para o

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 5.179.228

ensino de história da África a partir dos estudos e análises realizadas. Para a sociedade pretende-se contribuir com ações em prol de uma educação antirracista e conseqüentemente na luta por uma sociedade mais justa e sem discriminação. Reforça-se ainda que o pesquisador assume o compromisso de divulgar o resultado da pesquisa de forma acessível ao grupo pesquisado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados;
- Declaração da Instituição e Infraestrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO (questionário/entrevista/formulário/roteiro).

LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Todas as inadequações foram realizadas (1. Assinatura foi removida do TCLE e a paginação foi colocada. 2. O campo "nome" do participante do questionário foi retirado).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução N°466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 5.179.228

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1863298.pdf	02/12/2021 08:27:40		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_MODIFICADO.pdf	02/12/2021 08:24:36	FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.pdf	02/12/2021 08:22:29	FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_do_pesquisador.pdf	22/11/2021 19:21:58	FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	22/11/2021 18:58:04	FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	22/11/2021 18:43:29	FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/11/2021 17:59:23	FRANCISCO MOREIRA DE ALBUQUERQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 20 de Dezembro de 2021

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comtedetic@uespi@uespi.br