

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIST

CIRYLLA REGINA FERREIRA SERRA

**ENSINO E HISTORICIDADE AFRICANA NO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO: livro didático, racismo e a Lei 10.639/03**

SÃO LUÍS - MA
2019

CIRYLLA REGINA FERREIRA SERRA

**ENSINO E HISTORICIDADE AFRICANA NO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO: livro didático, racismo e a Lei 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História/UEMA com vistas à obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^a Dr^o Antônia da Silva Mota.
Co-orientador: prof^o Dr^o Josenildo de Jesus Pereira.

SÃO LUÍS - MA
2019

Ficha gerada por meio da Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Núcleo Integrado de Biblioteca/UEMA

Serra, Cirylla Regina Ferreira.

Ensino e Historicidade Africana no Sistema Educacional Brasileiro: livro didático, racismo e a Lei 10.639/03. / Cirylla Regina Ferreira Serra. – São Luís, 2019.

136f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Antônia da Silva Mota

1. Ensino. 2. História. 3. África. 4. Historiografia. 5. Livro didático.

I. Título

CDU: 94(6): 37

CIRYLLA REGINA FERREIRA SERRA

**ENSINO E HISTORICIDADE AFRICANA NO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO: livro didático, racismo e a Lei 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História - PPGHIST/UEMA
com vistas à obtenção do título de Mestra.

Aprovada em: 29/04/2019.

Banca Avaliadora:

Antônia da Silva Mota (orientadora)
(PPGHIST/UEMA)

Antônio Otaviano Vieira Júnior (arguidor)
(PPHIST/UFPA)

Sandra Regina R. dos Santos (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)

Tatiana Raquel Reis Silva
(PPGHIST/UEMA)
(suplente)

SÃO LUÍS - MA
2019

Em memória de Cely Regina, meu amor
maior, minha mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto bonito, no meu caso, carregado de afeto.

Aqui, registro o meu agradecimento à Deuzima Serra, irmã de alma, de todos os momentos, que está ao meu lado sempre, que não solta a minha mão nunca, que juntinhas cuidamos da minha mãe até o seu último momento conosco. Obrigada por sua força, coragem e coração enorme que você tem. Obrigada por tudo. Amo você.

Agradeço imensamente a Tiago Serra Chung, meu primo-irmão que tanto admiro e me orgulho. Que tem sido um grande amigo, irmão nos últimos anos. Com a sua solidariedade, ofertou a minha mãe o que a minha condição financeira não permitia. Obrigada por seu cuidado comigo, por sua força, por sua coragem, por tudo. E, a minha cunhada Rose Chung pelo zelo e afeto nos momentos mais necessários. Amo vocês!

Meu agradecimento aos meus tios Magno Serra e Gilson Serra à presença em minha vida, pelo afeto e cuidado de pai. E, a minha tia Domingas Carvalho pelo amor de mãe, companheirismo e cuidado. Amo vocês imensamente.

À minha avó dona Sinhá, por ter trazido a minha mãe ao mundo, pela generosidade em participar da minha criação e junta a minha mãe ensinar-me a ser forte.

À minha querida Debora Serra, irmã de alma. Obrigada por fazer parte da minha vida. Obrigada pela força, pelo afeto, por não desistir de insistir comigo, de me lembrar que eu tinha uma vida para seguir, que eu tinha um mestrado para terminar e que o recomeço dependeria só de mim.

Agradeço à Kleber Leite, amigo, irmão, um ser humano especial, cheio de luz e importantíssimo em minha vida, nunca conseguirei retribuir-te a amizade a altura que mereces.

Aos amigos que tanto amo: Lucineia Garces, Domingos Sá e Silmara Braga. Presença constante em minha vida. Obrigada pelo abraço dado, pelo afeto contínuo, sei que sempre posso contar com vocês de verdade.

Meu muito obrigado ao casal Sueli e Edu e ao seu querido filho Dudu que não hesitaram em me acolher em sua casa em Floripa, me dando atenção e afeto. Não sei se um dia poderei retribuir a este casal que eu amo e admiro profundamente.

Agradeço a minha mana Iracilda Serra, por sua ajuda com a minha sobrinha Ana Júlia para que eu conseguisse reorganizar a minha vida novamente.

Ao casal Elizabeth Serra e Osmilde Miranda, pelo companheirismo, pelos diálogos, pelas angustias compartilhadas, o afeto do dia a dia, pela sobrinha que eu tanto

amo Lueji Tukayana. Beth, de muito longe já viemos e muito ainda temos para compartilhar.

Ao meu primo, amigo Delverson Serra por sua alegria e companheirismo.

Ao meu cunhado Arnaldo Macedo à amizade, carinho, parceria e principalmente por amar e cuidar da minha irmã.

Aos amigos da turma PPGHIST 2017, agradeço pelo apoio e compreensão quando foi preciso, em especial, Diego Rabelo, Jeibel Carvalho e Adriana Albuquerque nossa caminhada não termina aqui.

Agradeço a Tereza Cristhiny e Renata Carvalho que a nossa amizade embora nova é tão antiga no afeto, na sintonia e no respeito. Seguimos!

Às professoras Helidacy Corrêa e Sandra Regina R. dos Santos pela compreensão e apoio no primeiro momento do Mestrado, quando estava tão difícil conciliar a minha vida pessoal com a acadêmica.

À professora Mônica Piccolo ao apoio e incentivo dado no momento da qualificação e à Leonardo Leal pela ajuda aos apontamentos iniciais do site. Meu muito obrigada!

À professora Maria da Glória Guimaraes Correa, pela amizade, carinho, apoio de sempre e principalmente pelos conhecimentos compartilhados.

Ao professor Josenildo de Jesus Pereira pelo apoio, carinho, amizade e principalmente por apresentar-me o caminho da pesquisa, do conhecimento e por mais essa parceria.

Ao meu companheiro Anacleto Domingos, agradeço especialmente por nossa parceria, pelos anos já caminhados juntos e pelos anos que ainda temos pela frente. Por seu zelo, por nós. Ti curto bué!

E por fim, a minha mãe Cely Regina, por tudo que fez por mim. Pela pessoa linda, alegre, corajosa, amável, leve, companheira que foi. Pelos ensinamentos. É um grande prazer ser sua filha e uma honra ter convivido com você. Meu grande amor, te amarei para sempre. Saudade!

RESUMO

Tendo como objetivo contribuir com o processo de consolidação dos termos propostos na Lei 10.639/03 no que se refere ao ensino de História de África, o presente trabalho tem como finalidade a produção de um site como um recurso pedagógico acerca da historicidade africana, com conteúdo relativo ao ensino médio, para uso do professor de História. As técnicas de pesquisas utilizadas neste trabalho foram: análise de livro didático de História e revisão bibliográfica acerca da temática. O presente texto dissertativo trata inicialmente de 'educação e racismo', onde busca analisar a partir de uma revisão historiográfica a relação educação e sujeito negro no que concerne a sua representatividade no livro didático e paradidático e no discurso racial, bem como, o reconhecimento do racismo pelo Estado brasileiro que resultou na elaboração de leis e medidas aplicadas com o objetivo de tornar a educação não racista e diversa, o que gerou mais tarde implicações no uso e termos da Lei 10.639/03, utilizada para posituação da imagem e história do negro. Em seguida apresenta-se uma análise da produção do conhecimento acerca da história de África em diferentes contextos e dilemas quanto a problemática sobre qual África estamos tratando no espaço escolar e na produção do conhecimento, pois as determinações criadas em torno da Lei 10.639/03 tem definido de qual África estamos falando. No último momento, analisa-se a historicidade africana no livro didático. Como aporte teórico utiliza-se concepções epistemológicas que propõem como metodologia a valorização de saberes que sobrevivem em meio a epistemologia dominante.

Palavras-chave: Ensino; História; África; Historiografia; Livro didático.

ABSTRACT

In order to contribute to the process of consolidating the terms proposed in Law 10.639/03 regarding the teaching of African History, this dissertation has the purpose of producing a site as a pedagogical resource about African historicity, with contents relative to the secondary education, for use of the teacher of History. The research techniques used in this text were: analysis of history didactic book and bibliographical review about the topic. This dissertation addresses initially the 'education and racism', where it seeks to analyze from a historiographical review the relation education and black subject in what concerns its representativeness in the textbook, paradidactic textbook and in the racial discourse, as well as, the recognition of the racism by the Brazilian State that resulted in the elaboration of laws and measures applied with the purpose of making education non racist and diverse, which later generated implications in the use and terms of Law 10.639/03, used to make positive the image and history of the Negro. Next, it is presented an analysis of the production of knowledge about the history of Africa in different contexts and dilemmas related to the problematic about what Africa we are dealing with in the school space and in the production of knowledge, since the determinations created around Law 10.639/03 defined of which Africa we are talking about. At the last moment, the African historicity in the textbook is analyzed. In the end, African historicity is analyzed. As a theoretical contribution is used epistemological conceptions which propose as methodology the valuation of knowledge that survive in the midst of the dominant epistemology.

Keywords: Teaching; History; Africa; Historiography; Textbook.

LISTA DE SIGLAS

MNU –	Movimento Negro Unificado
PNDH –	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
SECAD –	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
LDB –	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC –	Ministério da Educação
PNE –	Plano Nacional da Educação
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CNE –	Conselho Nacional de Educação
FNDE –	Fundo Nacional de Educação
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
HGA –	História Geral da África
TEN –	Teatro Experimental do Negro
NEAB's –	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
CEAO –	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEAA –	Centro de Estudos Afro-Asiáticos
CEA –	Centro de Estudos Africanos
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA –	Universidade Federal da Bahia
FFLCH –	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
USP –	Universidade de São Paulo
PSDB –	Partido da Social Democracia Brasileira
PT –	Partido dos Trabalhadores
TIC's –	Tecnologia da Informação e Comunicação
URSS -	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coleção #Contato História, 2016.....	92
Figura 2 - Coleção #Contato História – 2016, Sumário Sintético.....	95
Figura 3 - Unidade: Povos antigos da África.	96
Figura 4 – Livro didático 1, p. 74-75.....	97
Figura 5 – Unidade: Reinos e impérios da África.	100
Figura 6 – Unidade: A África e a chegada dos europeus.	101
Figura 7 – Livro didático 2, p. 60-62.....	102
Figura 8 – Livro didático 2, p. 66-67.....	103
Figura 9 – Livro didático 2, p. 72-73.....	104
Figura 10 – Livro didático 3, p. 20.....	104
Figura 11 – Livro didático 3, p. 24.	105
Figura 12 – Unidade: Movimentos de independência na África.	106
Figura 13 – Livro didático 3, p. 178 – 179.....	107
Figura 14 – Livro didático 3, p. 182-183.....	108

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO E RACISMO: livro didático e a legislação nacional brasileira	20
2.1 Educação: racismo e cor.....	22
2.2 Legislação nacional para a educação: LDB, PCN's, PNE, Diretrizes, PNLD	34
2.2.1 A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB	35
2.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.....	37
2.2.3 Plano Nacional da Educação – PNE.....	38
2.2.4 Lei 10.639/03 - Ensino de História de África e Cultura Afro-Brasileira	39
2.2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	43
2.2.6 A Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC	46
2.2.7 Plano Nacional do Livro Didático – PNLD	48
3. HISTÓRIA, ENSINO DE ÁFRICA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	55
3.1 Introdução da história de África no contexto internacional	55
3.1.1 Coleção de História Geral da África – HGA, um projeto internacional da UNESCO	61
3.2 A História de África no contexto brasileiro.....	67
3.3 De qual África estamos falando e de qual queremos falar	77
4. LIVRO DIDÁTICO E AS REPRESENTAÇÕES DA HISTORICIDADE AFRICANA	89
4.1 África no livro didático de História: análise da coleção #Contato História	90
4.1.1 Coleção # Contato História.....	91
4.2 Misoso.com.br: um recurso pedagógico acerca da história de África para professores de História.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE DO PRODUTO – RECURSO PEDAGÓGICO	128

1. INTRODUÇÃO

As diferenças construídas têm determinado não só a estrutura, como também as relações, nas mais distintas sociedades, no passar do tempo. No Brasil, a construção de uma concepção de diferença, essencial entre os sujeitos que configuram sua existência, foi centrada na cor da pele, o que pesa sobre a vida de milhões de brasileiros, na medida em que produz desigualdade e segregação social.

Tal construção é reflexo, portanto, do tipo de sociedade que o Brasil construiu com base na escravidão, instituição que se reproduziu por mais de três séculos e que, mesmo após 130 anos de sua extinção, ainda demonstra a profundidade da internalização dos valores e práticas que disseminou.

Em que pese a gravidade das consequências de questões como as apresentadas, o Brasil demonstra uma grande dificuldade em discutir e em enfrentar a problemática do racismo, quando tal problemática deveria constituir importante ponto de pauta da produção de conhecimento e das políticas do Estado brasileiro, com vistas a superar as desigualdades no âmbito da saúde, educação, segurança, trabalho, e outros domínios, uma vez que, além das desigualdades, o racismo atinge a autoestima daqueles que sofrem cotidianamente discriminação, ao mesmo tempo em que fomenta a violência física e moral que ainda impera no país até os dias de hoje.

Em consequência dos conflitos gerados pelo racismo, notadamente após o período escravista, foram surgindo debates sobre o que Frantz Fanon chamou de “problema do negro”, quando se criaram meios de afirmar uma suposta degeneração racial dos negros, com o objetivo de inferiorizá-los e, assim, organizá-los socialmente como seres de segunda classe, na perspectiva de impedir a sua inserção social.

Apesar disso, nos anos 1930, Gilberto Freyre amenizou as crenças sobre a suposta degeneração racial construindo uma imagem positiva da mestiçagem, o que a historiografia denominou de “mito da democracia racial”, por afirmar que não havia conflito entre os identificados como negros e brancos. Dos anos 1930 em diante, o Brasil passou a ser visto como um país onde não havia diferença social entre negros e brancos, o que levou à negação dos efeitos sociais cultivados como herança da instituição escravista.

Como, porém, se tratava de uma falsa democracia, nesse mesmo contexto, vozes começam a ser ouvidas e pequenos grupos, como os movimentos de cunho racial, passam a debater a problemática da população negra e a denunciar a existência e a

violência do racismo, num processo que levaria o Estado a reconhecer o racismo como um “mal social” na efervescência das discussões que envolveram o centenário da abolição.

Assim, em meio as discussões sobre a problemática do racismo, percebe-se que também se fazia/faz presente na educação.

Portanto, as discussões sobre a problemática do racismo também se faziam/fazem presentes na educação, de modo que foram surgindo debates questionadores por parte dos movimentos sociais negros, intelectuais, pesquisadores, militantes políticos sobre a existência do racismo e da necessidade de reformulação do currículo escolar em nível nacional.

Nesse sentido, buscou-se a inclusão da diversidade populacional existente no país no currículo escolar nacional como forma de atenuar os efeitos do racismo, por se acreditar numa educação que possa ser transformadora. Do mesmo modo, contestava-se o modo preconceituoso e servil que o sujeito negro estava retratado nos livros didáticos e paradidáticos, assim como a sua participação nos processos históricos.

Considera-se, entretanto, que a trajetória na construção de uma educação que, buscando o reconhecimento da importância do sujeito negro nos processos históricos, bem como uma educação que possibilitasse um aprendizado que incluísse o ensino de história de África e cultura afro-brasileira, acabou por reforçar uma educação racializada com base na identificação social por raça e cor.

Quanto ao ensino de história de África, criou-se uma expectativa de que tal aquisição implicasse em mudanças essenciais no sistema educacional e no futuro das relações sociais, isto é, na estrutura social em vigor.

Tais considerações perpassam as motivações para a produção deste trabalho que busca, a partir do principal instrumento utilizado para construção do saber, isto é, o livro didático, analisar como no sistema educacional brasileiro o Estado empreendeu mecanismos para resolver o problema do racismo no contexto educacional e assim contribuir com o processo de consolidação dos termos propostos na Lei 10.639/03 no que se refere ao ensino de História de África, com a produção final, de um recurso pedagógico constituído de um site acerca da historicidade africana para uso do professor de História do ensino médio.

Como técnica de pesquisa utilizada para a construção da análise, fez-se uma pesquisa sobre as principais referências bibliográficas que tratam da problemática da educação das relações raciais, da história de África e do ensino de História para o

aprofundamento analítico e teórico da pesquisa, com o objetivo de analisar como o sistema educacional brasileiro tratou da questão racial, datando dos anos 1930 até atualidade.

Fez-se uso também de pesquisa documental, como exemplo, a coleção #Contato História, pois, “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

O objetivo do uso de tais técnicas de pesquisa é para analisar como o Estado brasileiro diante da problemática do racismo articulou meios de mediar com o conflito racial no que tange o sistema educacional brasileiro.

As principais referências teóricas que fundamentaram a presente pesquisa no seu contexto geral foram os trabalhos de Carlos Hasenbalg (1992), Antônio Guimaraes (2008), Regina Pahim (1992), Esmeralda Negrão (1988), Luena Pereira (2010), Steven Feierman (1993), Robert Slenes (2010), Josenildo Pereira (2009, 2011, 2016) Paulin Hountondji (2008), Amina Mama (2010), Muryatan Barbosa (2010), Achille Mbembe (2014), Boaventura de Sousa Santos (1996) e Anderson Oliva (2003, 2004, 2007).

A escolha de se construir a presente análise a respeito da construção histórica do sujeito negro partindo de sua condição representativa ou até mesmo negada no livro didático, bem como a construção de educação racializada baseada na identificação social da raça, se deve ao fato de ser este o principal instrumento de educação utilizado no espaço escolar. Nesse sentido, analisa-se como o Estado brasileiro, pressionado por movimentos sociais negros pelo reconhecimento da existência do racismo e para a reformulação do currículo escolar nacional para a construção de educação antirracista, fez com que, na segunda metade do século XX, um conjunto de medidas fossem aplicadas no campo da educação, que mais tarde culminou na Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da História de África e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas.

A continuidade da análise mostrou a necessidade de se abordar, também, a produção do conhecimento sobre a história de África, buscando-se revelar como se construiu essa produção acerca do continente africano nos contextos internacional e brasileiro para, assim, compreender de que África estamos falando no contexto geral e sobre qual África precisamos ensinar no espaço escolar, pois tal produção, no contexto brasileiro, tem sido, em parte, condicionada a uma perspectiva de posituação da imagem

e história do sujeito negro e não ao reconhecimento da historicidade africana como parte da história da humanidade.

Logo, a escolha de analisar uma coleção de livros de História relativo ao ensino médio, a “#Contato História”, se deu pela necessidade de avaliar como a produção do conhecimento acerca da historicidade de África tem sido abordada no principal instrumento para constituição do saber adotado pelas escolas públicas e privadas, principalmente após as modificações do PNL D/2018 – ensino médio, que passou a considerar, como critério de eliminação, a não inclusão dos termos propostos na Lei 10.639/03. Para o recorte cronológico da presente pesquisa, foi considerado o período de 1930 até os debates atuais sobre o ensino de história de África.

No primeiro capítulo, EDUCAÇÃO E RACISMO: livro didático e a legislação nacional brasileira, trata-se da trajetória da condição naturalizada da identificação social por via da raça e cor pelo sistema educacional e da importância dos movimentos sociais negros na reivindicação por uma educação antirracista, que resultou na segunda metade do século XX, num conjunto de leis e medidas aplicadas no campo da educação como a LDB/96, PCN’s, PNE, PNL D. Tais leis e medidas representam ação do Estado brasileiro na tentativa de lidar com a experiência racial brasileira. A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História de África e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, surgiu desse conjunto de medidas. As análises foram fundamentadas em Antônio Guimarães (2008), Marcus Vinicius Fonseca (2016), Lilia Schwarcz, Petrônio Domingues (2007), Josenildo Pereira (2009, 2011, 2016), Luena Pereira (2010, 2012), Carlos Hasenbalg (1992), Regina Pahim (1992), Esmeralda Negrão (1988).

Em relação aos termos utilizados, consideramos a definição do IBGE para classificação de cor ou raça, a qual considera o grupo negro composto por pretos e pardos; o termo escravizado substituiu o escravo, por compreendermos que é preciso desconstruir a terminologia presente na historiografia para se referir aos submetidos à escravidão e, tendo por base a desconstrução do termo negro, proposta por autores como Achille Mbembe, Frantz Fanon e Gislene Santos, em alguns momentos da análise usamos o termo ‘identificados como negro’ com o objetivo de suscitar o leitor a pensar o sentido da palavra negro. Embora o trabalho não faça uma discussão acerca dessa terminologia, ainda assim, considerou-se cabível a colocação.

No segundo capítulo, HISTÓRIA, ENSINO DE ÁFRICA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, empreendemos uma análise sobre a história de África na produção de conhecimento. Analisamos o início da produção acadêmica em que a história

de África passou a ser considerada pelos pesquisadores da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, uma produção que culminou com a ‘dissolução da história’ mundial, como definiu Steven Feierman. No contexto brasileiro, tal produção foi um saber inserido como consequência das lutas antirracistas e anticoloniais. Na sequência, analisamos o contexto em que a história de África é abordada na produção do conhecimento para, assim, compreendermos de que África estamos falando e de qual queremos falar no espaço escolar. Contribuíram para o embasamento teórico, Achille Mbembe (2014), Robert Slenes (2010), Amina Mama (2010), Muryatan Barbosa (2010), Paulin Hountondji (2008), Steven Feierman (1993). Anthony Appiah (1997), Boaventura de Sousa Santos (1996).

No terceiro capítulo, LIVRO DIDÁTICO E HISTORICIDADE AFRICANA, analisou-se a coleção #Contato História, edição 2016. Neste capítulo, fez-se uma análise descritiva sobre como tem sido a abordagem da historicidade africana no livro didático, bem como analisou-se a métrica do livro, a perspectiva contida na abordagem e as escolhas temáticas que contemplam as unidades. Fez-se também uma análise acerca da relação livro didático e ensino de história de África e a apresentação do site misoso.com.br, assim como os textos e documentários sugeridos de acordo com os três anos do ensino médio. Ressalta-se que os textos sugeridos para estudo foram compilados da Coleção de História Geral da UNESCO, sendo que os selecionados foram em sua maioria produzidos por autores africanos. A escolha se deve à finalidade de oportunizar leitura e conhecimento de autores africanos que, acredita-se, ainda são desconhecidos por parte do público docente. Para fundamento teórico, utilizou-se Leila Hernandez (2008), Jan Vansina (2010), Anderson Oliva (2003, 2004, 2007), Hebe Mattos (2009).

Quanto ao site, o objetivo é que seja um recurso pedagógico para uso do professor de História do ensino médio acerca da historicidade africana. Pois, a Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC’S, tem se constituído, no processo de ensino e aprendizado, em mais um método possível para a construção do conhecimento. Nesse sentido, espera-se que o site misoso.com.br seja uma ferramenta de auxílio ao professor de História, para que este tenha acesso a um material que possibilite informação, conhecimento acerca da historicidade africana e, com isso, possa contribuir na preparação de aulas junto aos temas já existentes no livro didático.

Considerando que, na distribuição temporal no ensino médio, o componente História está dividido em antiga, moderna e contemporânea, sendo que, cada período contempla um ano do ensino, optou-se por seguir esta divisão, embora a história de

África não seja compreendida nessa temporalidade ocidental. Essa opção se deve ao livro didático também estar dividido assim, uma vez que a plataforma visa ser um complemento ao conteúdo acerca da temática África já abordada no livro didático. Portanto, o site está organizado em temas relativos a cada unidade do ensino médio, ou seja, em temas relativos a primeiro, segundo e terceiro ano.

2. EDUCAÇÃO E RACISMO: livro didático e a legislação nacional brasileira

Entre critérios de igualdades e diferenças cada nação construiu suas relações sociais, no que se refere ao contexto brasileiro estas foram construídas a partir da cor da pele. Tal construção se solidificou após a abolição da escravatura (1888), onde as teorias raciais tornaram-se um meio de naturalizar as diferenças por meio de características físicas e morais. Segundo análise de Lilia Schwarcz (1993), “foi preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania, é nesse sentido, que o tema racial, apesar de suas implicações negativas”, como estigmas e estereótipos, “se transforma em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais”¹. Assim, a condição de raça se consolidou como critério de diferença entre as pessoas, estabelecendo uma hierarquia social no pós abolição.

Nesse sentido, Antônio Guimaraes esclarece sobre a construção do significado de raças humanas.

A biologia e a antropologia física criaram a idéia de raças humanas, ou seja, a idéia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. O que chamamos modernamente de racismo não existiria sem essa idéia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades (GUIMARAES, 2008, p. 64).

Em virtude desse fato, o conceito de raça tem definido socialmente as pessoas desde o nascimento até a sua fase adulta, fazendo com que desde criança a cor ensine de “um modo ou de outro a enxergar o mundo a partir destas e de outras diferenciações, as quais acabam se tornando por isto mesmo socialmente significativas”², nos induzindo a direcionar um valor moral e social a cor da pele. Em vista disso, talvez, o caminho para a desconstrução de uma sociedade condicionada a partir desse fato é a erradicação do conceito de raça definindo todos a um só grupo social, pois as ações têm sido direcionadas na busca por direito a uma igualdade racial.

Tal possibilidade traria muitas indagações, debates, conflitos e reflexões necessárias, pois há quem entenda a extinção da definição de raça um retrocesso, dado que a população negra perderia os benefícios conquistados, e há quem entenda que essa

¹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 24.

² BARROS, José D’Assunção. **A construção social da cor**: diferenças e desigualdades na formação da sociedade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 51.

seria a solução para os problemas relacionados a percepção da cor. A questão que se coloca é, porque a permanência da identificação social por via de raça ou cor?

Para Antônio Guimaraes (2008), a ideia de raça só faz sentido no discurso construído a partir da necessidade que o homem tem de explicar sobre as suas origens entre gerações. Assim, traços que definem fisionomia, atributos morais e intelectuais são creditados como características que diferem raças entre si. Para ele, esse é o campo específico às identidades sociais, em que o seu estudo aborda os discursos sobre origem.

Conforme análise de Josenildo Pereira (2016), a discriminação não está associada a cor, mas sim a uma ideologia racista que construiu o conceito de “raça” como um meio de dominação humana. Como o próprio Pereira afirma: raça “é uma invenção branca”³. Nesse sentido, desconstruir a ideia de raças e de cor seria o caminho para desconstrução do racismo.

A partir da compreensão de Pereira (2016), o problema estaria em acreditar no pertencimento a uma determinada raça, pois quando se acredita pertencer a uma raça automaticamente enquadra-se às diferenças criadas para estas, considerando o contexto histórico em que a raça foi construída como critério de diferença entre pessoas transformando brancos e negros socialmente em níveis de superioridade e inferioridade, a desconstrução do conceito de raça a qual serve a uma ideologia de dominação apresenta-se como necessária.

Nesse sentido, a naturalização social da cor impede que se formule um pensamento fora dessa perspectiva, pois, a discussão não avança no sentido de problematizar a permanência de uma sociedade compreendida a partir de raça e cor, mas sim, no questionamento sobre a igualdade de direitos. Na análise de Emília Viotti (2008), a questão escravista do negro não terminou com a abolição, o seu legado continuou. O que nos leva a compreensão de que a condição desigual entre os identificados como negros e brancos, é reflexo de um processo que se renova por via do racismo estruturante que afeta diferentes setores, neste caso, o presente trabalho visa abordar o campo da educação.

Assim, a estrutura social constituída no pós abolição consolidou a identificação social por raça e cor. No que se refere ao campo educacional, a ideia de raça e cor é utilizada para explicar a formação social, econômica e política sem problematizar

³ PEREIRA, Josenildo de J. A experiência racial brasileira: apontamentos de uma crítica. In: MELLO, William J.; MUNIZ, Altamar da C. (orgs.). **História, memória, oralidades e culturas**. Fortaleza: EDUECE, 2016, p. 80.

a sua construção histórica, como se tais diferenças fossem naturais do ser humano, discutindo superficialmente as relações sociais entre negros e brancos seja no Brasil Colônia, Império ou Contemporâneo.

Nesse contexto, o presente capítulo tem por finalidade traçar como a educação foi fundamentada a partir dos critérios de raça e cor, e como isso tem dificultado a aplicabilidade da Lei 10.639/03 fora do contexto de positividade da raça negra, da imagem e história do negro brasileiro e africano. Para que, assim, seja possível compreender a necessidade de desracializar o sistema de ensino. Neste primeiro momento, visa-se analisar a construção e naturalização da identificação social por via de raças, no campo da educação a partir dos anos 1930 até os planos de educação implementados a datar dos anos 1990 à Lei 10.639/03.

Então, no primeiro tópico deste capítulo será apresentado duas perspectivas sobre a educação, a partir dos anos 1930. A primeira entende que toda ação de questionamento sobre a identificação social e as desigualdades por ela gerada foi pautada a partir da denúncia da diferença social existente entre os identificados como negros e, a segunda, se dá pelo questionamento de que ainda se compreendia a sociedade a partir da identificação social estabelecida por via da raça, naturalizando assim, a concepção social da cor.

2.1 Educação: racismo e cor

As reivindicações sobre o direito a uma educação que não excluísse a população de negros, na primeira metade do século XX, pairavam também sobre a reformulação do currículo escolar e para que conteúdos e materiais didáticos deixassem de ter uma abordagem preconceituosa sobre a figura do sujeito negro. Portanto, uma educação que ressignificasse a representação dos identificados como negros e negras, onde as narrativas deveriam interpretar o papel do sujeito negro em diferentes etapas da história que não fossem apenas associadas ao período escravista.

Questionava-se sobre o fato de a cultura educacional brasileira não ter oportunizado um local de fala ao protagonismo negro, dado que, mesmo após os processos históricos que levaram à abolição da escravatura, à proclamação da república, o período varguista e demais governos, as experiências educativas não favoreceram a contribuição do negro para história social. A busca ao direito a uma historiografia sobre a participação do negro nos processos históricos para além da escravidão foi sendo

discutida e reivindicada a partir da ação de movimentos sociais de cunho racial para que se reformulasse o ensino nas escolas.

Passou-se, então, a reivindicar uma pedagogia que trabalhasse as relações raciais no espaço escolar, onde a abordagem teórica ocorresse sem visões preconceituosas e negativas. Isso porque questionar o racismo é também compreender que reconhecer uma população a partir do seu estigma, nesse sentido, por raça e cor, é contribuir para manter um sistema que segrega. Ademais, quanto a compreensão de raça, entende-se como algo construído para oprimir, “para naturalizar desigualdades, justificar segregação e o genocídio de grupos socialmente considerados minoritários”⁴.

Um trabalho realizado por Regina Pahim Pinto, que analisou a educação na perspectiva da diferença racial no campo da Educação em Cadernos de Pesquisas da FFLCH-USP, publicados nos anos 1960⁵, a autora sublinhou sobre a condição desigual dada a população denominada histórica e social de negra, sem fazer observações sobre o critério de identificação da população por raça e cor.

A história da educação, por sua vez, também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centro culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando a população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado. Avaliações sobre o currículo parecem desconhecer totalmente as reflexões que têm sido levadas a efeitos de estudiosos brancos e negros a respeito da omissão ou da veiculação de imagens negativas de negros e índios por parte do material didático, ou da necessidade de um currículo escolar que considere a diversidade étnica da sociedade. Estudos sobre critério utilizados para seleção de livros didáticos não procuram dimensionar se os professores ou equipes técnicas encarregadas da avaliação e seleção desse material estão atentas aos preconceitos e às discriminações que eventualmente ele possa veicular (PINTO, 1992, p. 47).

Ao pontuar sobre a capacidade dos profissionais que fazem a seleção do livro didático de perceberem conteúdos racistas, a autora evidencia como no pós-abolição a raça se consolidou como quesito natural de diferença. Pesquisas como a realizada por Regina Paim demonstram que na segunda metade do século XX, havia um determinado interesse voltado para desconstruir a condição submissa e estereotipada a qual estava condicionada a história do sujeito identificado como negro e africano. Assim, nos anos seguintes, a ação foi de construir pesquisas onde a raça negra seria positivada, assim como, o critério de identificação social e cultural por via da cor.

⁴ ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018, p. 24.

⁵ A escolha de analisar um trabalho realizado nos anos 1960, se deu em virtude de mostrar que nessa época já havia pesquisas direcionadas no sentido de analisar concepções racistas e discriminatórias contida em livros didáticos, assim como, construir uma linearidade sobre a trajetória do livro didático quanto a temática analisada.

O que se propõe aqui neste tópico é analisar como a identificação social por via da raça e cor não foi superada no século XX no campo educacional, fortalecendo assim o racismo e suas variáveis. O presente trabalho não tem por intenção negar as lutas por reivindicação à igualdade de direito, seja no campo educacional ou qualquer outro, mas sim, analisar a ausência do questionamento a respeito da concepção de raça e cor como critério de identificação de grupos e pessoas no campo da educação, quando se entende que a narrativa sobre o conceito de raça já havia sido superada entre outras dimensões. Nesse sentido, Sílvio Almeida (2018) esclarece:

No século XX, a antropologia constitui-se a partir do esforço de demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos. A constatação é a de que não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça (ALMEIDA, 2018, p. 24).

A ideia internalizada de cor consolidou-se mais definidamente no Brasil pós 1930, quando o discurso da mestiçagem naturalizou o critério de cor em detrimento do critério de raça fazendo com que se construísse a narrativa que mais tarde passou a ser chamada de “democracia racial”. O que resultou num atraso em relação às discussões sobre o reconhecimento do racismo a partir das estruturas de poder. De acordo com Guimaraes (2008), o anti-racialismo foi a ideologia fundante na narrativa de composição de uma nação brasileira, onde o critério “cor” prevaleceu. Tal narrativa ganhou força com o seu maior precursor, Gilberto Freyre, em especial no seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), que contribuiu para o discurso adotado pelo Estado brasileiro de que não havia racismo.

Ainda que, após *Casa Grande e Senzala*, a narrativa adotada pelo Estado fosse a da mestiçagem, no campo da educação, trabalhos como *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, 1943, de Fernando de Azevedo. *História da educação brasileira: a organização escolar*, 1977, de Maria Luísa Ribeiro, que tiveram grande importância para a educação, construiu um modelo de escrita onde à ideia de raça e cor é tratada como um atributo natural⁶. E, a partir disso, a visibilidade do sujeito identificado por negro ficou condicionada ao sistema escravista, reforçando o sinônimo de negro e escravizado, sem dar visibilidade histórica a este sujeito nos processos após à abolição.

⁶ Na explicação dada por Guimarães, naturalizado, “quer dizer totalmente nativo, pois quanto mais nativo é um conceito mais ele é habitual, menos ele é exposto à crítica, menos conseguimos pensar nele como uma categoria artificial, construída, mais ele parece ser um dado da natureza” (GUIMARÃES, 2008, p. 68).

Marcus Vinícius Fonseca (2016), analisando a questão racial na história da educação no Brasil nas duas referências acima citadas, por terem influenciado gerações de educadores e pesquisadores, percebeu que a narrativa apresentada por estes autores traz o sujeito negro como componente essencial no processo de construção do país, por via do trabalho braçal, sendo a sua importância e participação discorrida apenas no período escravista.

Temas como raça, trabalho, evolução urbana e política são tratados como elementos primordiais do desenvolvimento da sociedade brasileira. Com isso, encontramos com frequência o tratamento da questão relativa à escravidão e sua influência no processo de constituição do país, quando os negros são tratados como um grupo que, como trabalhadores servís, foram fundamentais na construção da sociedade brasileira. No entanto, estas influências estavam restritas ao do mundo do trabalho e à capacidade de se submeter ao comando e às ordens dos brancos (FONSECA, 2016, p. 32).

Fernando Azevedo apresenta em sua visão um olhar ainda predominante em muitos intelectuais de sua época, pois estas narrativas acabaram por consolidar a ideia de raça e cor, reforçando a identificação social pela tez da pele. Narrativas assim, apresentam a figura do sujeito negro agregada ao processo de feitura do país por via do trabalho escravizado, perpetuando a concepção de raça e cor sobre a história de um determinado grupo social.

Ao tratar do processo de constituição da sociedade brasileira, Azevedo (1963) faz referência constante aos negros como escravos e a sua capacidade de se submeter ao projeto de colonização dirigido pelos *portugueses e seus descendentes brasileiros*. A primeira parte do livro é repleta de abordagens que apresentam os negros como seres tutelados. No restante da obra, cujo objetivo é tratar da cultura enquanto expressão das *necessidades de um povo*, os negros não são retratados (FONSECA, 2016, p. 33).

O trecho acima citado, numa análise feita por Fonseca (2016) sobre o trabalho de Azevedo (1943), evidencia como a concepção de raça negra e as habilidades para o trabalho e subordinação a ela atribuída se estabilizou como concepção teórica para explicar, a partir de processos históricos, as relações sociais entre negros e brancos. Tal pensamento, presente na primeira metade do século XX, acabou por influenciar na formação de profissionais da educação e na narrativa presente nos materiais didáticos e paradidáticos.

O livro “*História da educação brasileira: a organização escolar*”, de Maria Luísa Ribeiro, publicado em 1977, é outra referência, onde a educação também é abordada desde o processo de colonização até o século XX. Segundo análise de Fonseca (2016), a referida obra, do mesmo modo, não amplia a narrativa sobre a participação dos identificados como negros na história do Brasil. A sua importância se limita ao período

escravista, e, igualmente a obra de Azevedo (1943), não problematizou a construção social da cor fortalecendo assim o racismo ao afirmar uma condição de inferioridade como característica da raça negra.

Não há uma abordagem específica sobre as questões relativas aos negros, pois eles se encontram subsumidos no tratamento dado às classes dominadas e, como em Azevedo (1963), somente foram registrados quando se fazia referências à escravidão, ou ao mundo do trabalho (FONSECA, 2016, p. 36).

Pode-se observar, portanto, que ao longo do século XX, a educação não foi organizada para pensar a construção de raças como elemento de legitimação para a escravidão e as desigualdades, mas sim, incorporou o discurso das raças como uma diferença natural. Os trabalhos produzidos, em sua maioria, pela academia, trazem como narrativas apenas a perspectiva das raças, sem problematizar a sua permanência ainda como critério de diferença.

Como exemplo, os dois autores analisados, Azevedo (1943) e Ribeiro (1977), trazem em seus respectivos trabalhos a noção de raça naturalizada e os seus efeitos sociais amenizados, dando pouca importância aos processos históricos e os efeitos da identificação por raça e cor ao grupo demarcado como negro. Já o autor que analisa estes autores, ainda que em outra temporalidade, critica a pouca importância dada ao grupo negro nos processos históricos, reivindicando um protagonismo negro, mas nenhum dos três autores, ainda que em temporalidades diferentes, estão propondo problematizar a construção social da raça e da cor e a sua permanência como critério de identificação social.

Para Guimaraes (2008), a ideia de raça só faz sentido no discurso construído a partir da necessidade que o homem tem de explicar sobre as suas origens entre gerações. Assim, traços que definem fisionomia, atributos morais e intelectuais são creditados como características que diferem raças entre si. Para ele, esse é o campo específico às identidades sociais, em que o seu estudo aborda os discursos sobre origem.

A identificação a partir da raça e cor produziu um efeito tão profundo na vida social e na mentalidade que se percebe uma dificuldade de se desracializar os sujeitos, as relações sociais, a História. Problematizam-se os efeitos causados pelo racismo, mas não se problematiza “o porquê” da permanência em identificar socialmente sujeitos a partir de critérios de raça e cor. O discurso construído e aplicado, em especial pelos Movimentos Negros na segunda metade do século XX, foi de posituação da raça, da cor, da cultura e pela busca na igualdade de direitos.

Conforme Guimaraes (2008), a determinação de raça com critério de identificação social foi reivindicada pelo Movimento Negro Unificado - MNU a partir dos anos 1970, como forma de deslegitimar o mito da democracia racial constituído nos anos 1930, e assim denunciar a existência do racismo, pois na prática havia várias contradições.

Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. A idéia de raça passa a ser parte do discurso corrente, aceito e absorvido de certo modo pela sociedade brasileira, o que não se explica senão pelas mudanças que ocorreram também na cena internacional, que tornaram esse discurso bastante poderoso internamente. Mas o fato é que se introduz de novo a idéia de raça no discurso sobre a nacionalidade brasileira (GUIMARAES, 2008, p. 75).

Contradições apontadas pelo movimento negro também se encontravam no campo da educação, pois, embora o Estado brasileiro tivesse adotado o discurso da mestiçagem e do anti-racialismo, tal discurso não se consolidou em sua totalidade, já que a narrativa sobre a identificação por via da raça se fazia presente nos materiais didáticos direcionados para instrução de profissionais e para os bancos escolares – como o livro didático. A imagem do negro, proveniente de uma raça atribuída como inferior, tinha os seus laços associados diretamente à escravidão, o que fez com que o racismo contra a população identificado como negros e negras fosse assimilado do meio familiar ao espaço escolar. Desse modo, o livro didático não ensinou problematizar a construção de raças, operou no sentido contrário, de reforçar a identificação social por raças e cor e os seus efeitos como o racismo e seus derivados.

Numa análise mais ampla, os arranjos históricos que construíram a colonização e a escravidão, nos materiais de História, eram explicados a partir do argumento da suposta inferioridade dos povos africanos. Esta explicação desconstruía o racismo como elemento fundador da noção de raça, assim como os objetivos que o legitimaram, a ocupação de territórios e riquezas do continente africano. Nesse contexto, Pereira (2009) ressalta.

O racismo foi eficaz na execução dessa política de conquista ao naturalizar a expropriação e a rapina de recursos humanos e existentes no continente africano. Nesse sentido, se argumenta que o racismo foi a ideologia que garantiu, sem crítica por parte dos executores, a exploração econômica de diversos povos africanos e subsequente desqualificação de suas culturas representadas como primitivas (PEREIRA, 2009, p. 74).

Portanto, os materiais didáticos reproduziam a ideologia do colonizador. E, nesse sentido é possível observar na pesquisa feita por Negrão (1988) e analisada por Fúlvia Rosemberg (2003) sobre livros didáticos e paradidáticos publicados entre os anos

1940 a 1980, a forma que estava representada a participação e o aspecto do sujeito negro/raça nesses materiais didáticos:

- Importância de personagens. Branco como representante da espécie, muito mais frequente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 1988b); negro menos frequente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que o branco por nome próprio e atributos familiares (Pinto, 1987; Silva 1988a). Estudo posterior de Silva (2000, 2001a) aponta maior índice de representação de negros no centro ou em posições de destaque e aumento proporcional de número de personagens, mantendo a sub-representação de negros. Personagens negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Quando apresentada, a família é invariavelmente pobre (Triunpho, 1987). Os papéis familiares são omitidos ou menos numerosos (Silva, 1988).
- Personagens negros desempenham um número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Relata a diversificação de papéis e funções profissionais dos negros, e a representação dos mesmos com poder aquisitivo.
- Crianças negras representadas em situações consideradas negativas, raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (Silva, 1988a, 2000, 2001a) afirma a humanização no tratamento, com menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em práticas de atividades de lazer e em situação escolar.
- Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a). Silva (2000, 2001a) relata a representação positiva de características fenotípicas.
- Apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (Pinto, 1987, Chinellato, 1996).
- Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura europeia (Triunpho, 1987; Silva, 1988a, 2000, 2001a; Chinellato, 1996; Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999).
- Livros didáticos mantiveram a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (Oliveira, 2000) (NEGRAO apud ROSEMBERG, 2003, p. 134).

O livro didático, é ainda hoje, um material didático, fortemente utilizado nas escolas públicas e privadas, sendo, portanto, um instrumento importantíssimo para a construção do conhecimento, por ser formado por algum viés ideológico pelo qual explica/define categorias sociais. Ele pode educar construindo um senso crítico, de diversidade, respeito e humanidade ou construindo preconceitos e discriminações.

Conforme Anderson Oliva (2007), a importância que o livro didático alcançou na educação motivou pesquisas acerca do seu conteúdo.

O espaço “conquistado” pelos livros didáticos nos bancos escolares forçou os pesquisadores ligados à área de Educação e da História, a partir do final dos anos 1970 e ao longo de toda a década de 1980, a formular pesadas críticas ao seu caráter hegemônico e ao processo de construção que envolvia sua formulação (OLIVA, 2007, p. 235).

Circe Bittencourt faz referência a uma produção crescente nos programas de pós-graduação sobre o interesse em pesquisas a respeito do livro didático, iniciada nos anos 1980 e que continua até atualidade.

No Brasil, as pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos tiveram um constante crescimento em programas de pós-graduação a partir da década de 1980, com análises desse material em diversas áreas e em várias disciplinas escolares. Um levantamento sobre essa produção inicial foi realizado por pesquisadores da Unicamp que publicaram *O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico* com referências sobre teses e dissertações, além de importantes indicações sobre as publicações da época (Unicamp, 1989). No Catálogo encontram-se, assim, as primeiras referências de um conjunto de pesquisas sobre os livros didáticos de História (LDH), assim como as publicações e indicações das participações em eventos. Posteriormente, foram apresentados levantamentos das pesquisas sobre o tema em encontros da área do ensino de História, com balanços analíticos da produção que serviam como textos introdutórios aos debates nos Grupos de Trabalho de Livros Didáticos (GTs) criados Perspectivas do Ensino de História e no Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), alguns deles publicados nos anais dos eventos. Um balanço recente sobre as apresentações dos trabalhos em tais eventos foi realizado por Flávia Caimi no qual situa as principais tendências e fundamentações teóricas das pesquisas entre os anos de 1999 e 2008 (Caimi, 2009) e destaca a pesquisa de Kenia Moreira e Marilda Silva sobre as teses e dissertações produzidas no sudeste entre 1980 a 2000) (BITTENCOURT, 2011, p. 490).

Conforme Fúlvia Rosemberg (2003), “os estudos sobre preconceito racial e livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 1950 com a pesquisa de Dante Moreira Leite (1950): ‘Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros’”⁷. Embora, nos anos 30, a temática já fazia parte das demandas defendidas pelos movimentos sociais negros. Nos anos 70, os movimentos reivindicavam políticas públicas para o livro didático e que os historiadores da educação proporcionassem uma história com temas específicos sobre a população negra, que os materiais didáticos e paradidáticos passassem por um processo de reescrita.

Assim, a educação, por via de materiais didáticos, mantinha preconceitos e reproduzia a discriminação, fortalecendo o discurso de raças, perpetuando a negatividade atribuída aos povos africanos e sua população descendente no Brasil. Visto que não se creditava aos personagens históricos negros⁸ participação positiva na história, pois eram apresentados nos materiais como pessoas historicamente inferiores e condicionados a trabalho braçal, o que contribuiu na absorção para uma autoimagem de inferioridade atribuídos a partir da cor da pele.

⁷ ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun, 2003, p. 132.

⁸ Personagens como Negro Cosme, Dragão do Mar, Zumbi do Palmares, Manuel Calafate, Maria Firmina dos Reis, Luís Gama, André Rebouças, Carolina de Jesus, entre outros.

A construção dessa autoimagem negativa, releva o que Anthony Appiah (1997) caracterizou de racismo extrínseco, quando a base da discriminação se caracteriza na “crença em que os membros das diferentes raças diferem em aspectos que justificam o tratamento diferencial”⁹. Assim, características físicas, culturais, religiosas atribuídas ou pertencentes a determinados grupos ou raças, são dispositivos utilizados pelo grupo dominante, nesse caso, o branco, para produção de práticas racistas e discriminatórias.

Com o benefício que a ordem social estabelece favorecendo um grupo ou raça em detrimento de outro, o grupo ou raça favorecido tende a desempenhar um papel de justificação das vantagens que lhes são conferidas, negando a existência de um lugar social de privilégio. Para Appiah (1997), essa incapacidade de admitir vantagens e crenças que as justifiquem é o que caracteriza o racismo extrínseco, o que ele definiu como sendo uma “deficiência cognitiva”.

Embora não seja a intenção de Appiah analisar os processos psicológicos do racismo ao refletir sobre a inabilidade de admitir a manutenção de ideias que favorecem bem-estar a uns perante o mal-estar de outros, ele observa que essa postura está associada às questões humanas, o que acaba por caracterizar a prática do racismo como uma ideologia e não uma teoria.

A incapacidade de mudar de ideia diante das evidências é uma deficiência cognitiva, da qual todos nós decerto sofremos em algumas áreas de crença. Mas não constitui, como afirmaram alguns, uma tendência que sejamos impotentes para alterar. Para abalar as convicções daqueles cuja a incapacidade decorre desse tipo de defesa ideológica, talvez seja útil lhes mostrarmos como sua reação se encaixa no padrão geral. Na verdade, é em virtude de essas visões *efetivamente* costumarem se enquadrar nesse padrão que chamamos de “racismo” - vindo o sufixo “-ismo” indicar que o que temos em mente não é apenas uma teoria, mas uma ideologia. [...] (APPIAH, 1997, p. 34).

Assim, a representação dos processos históricos e dos sujeitos históricos no livro didático e paradidáticos estava organizada para sustentar e manter a identificação social da raça, um viés ideológico de supremacia branca, reforçando as estruturais de permanência do racismo, sem problematização da raça como critério de identificação dos grupos sociais, o que levou ao esforço de denunciar os racismos contidos nessa ferramenta de ensino.

A reivindicação à reescrita da história da população dos demarcados como negros e negras operou no sentido de posituação da história dos povos africanos e de sua cultura, assim como o fortalecimento da identidade negra, sem problematizar a leitura de

⁹ APPIAH, Kwane Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 35.

enquadramento a uma raça. Pois o argumento de posituação está na ideia de que buscando o reconhecimento e visibilidade histórica, tem como justificativa desconstruir a narrativa negativa e a composição social de poder nos materiais didáticos. Porém, embora entenda-se a importância de desconstruir preconceitos a história de África e dos povos africanos precisam de uma abrangência maior do que servir apenas para tornar positiva a história dos ditos negros.

O pensamento social construído na ideia de raças, ainda predominante entre as relações sociais, econômicas, políticas e culturais no Brasil, determinando assim o cotidiano dos brasileiros, tem o seu reflexo no espaço escolar e nos materiais didáticos. Pois, raça passou de um critério biológico construído no século XVI para um critério político no século XIX, hierarquizando um sistema criado para legitimar desigualdades, apropriação de terras, riquezas e corpos.

Segundo Carlos Hasenbalg (1992), a permanência desse sistema de identificação social por raça e cor, é “um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural do país”¹⁰. Este atraso está associado a uma cultura colonialista e escravocrata que se mantém até hoje. Para alguns pesquisadores, essa hierarquia foi construída a partir do pertencimento a uma raça branca – privilegiada – que detêm o poder econômico e político, sustentando assim, as desigualdades sociais ainda estabelecidas na ideia de raça e cor contra aqueles que hoje são descendentes de africanos escravizados nomeados de negros.

Deste modo, fica evidenciado nos termos do documento oficial do governo brasileiro enviado a III Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial, o Xenofobismo e outras formas Correlatas de Insegurança, ao afirmar, que,

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou¹¹.

No contexto brasileiro, os percursos históricos da população identificadas como negra apontam para a construção de uma sociedade que fez do racismo uma de suas bases de sustentação, atualmente característico das desigualdades que há entre negros e brancos. A existência de uma educação que, assim como defendida pelos movimentos

¹⁰ HASENBALG, Carlos A. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., IUPERJ, 1992, p. 151.

¹¹ Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010, p. 18.

sociais negros e pesquisadores do tema possibilite imagem e história positiva dos povos africanos e seus descendentes no Brasil, e, com isso, possa promover diminuição de práticas racistas, é também importante que se problematize a relação entre raça e Estado brasileiro, assim como os aspectos centrais das estruturas sociais que legitimam o critério de raça com elemento de identificação social.

Em face a explicitação de preconceitos, discriminações, estereótipos, sobre os negros e a sua história, compreender o racismo à brasileira¹² passou a ser uma necessidade entre os pesquisadores. A partir do questionamento ao mito de uma democracia racial, o enfrentamento ao racismo institucional foi incorporado às discussões do universo político nacional, ainda que, timidamente, sem assumir a dimensão que tal problemática requer. Mas os estudos publicados provocaram uma discussão em vários setores sociais sobre o racismo e isso incluía o questionamento acerca da produção dos livros didáticos.

Nos anos posteriores, as discussões sobre racismo no livro didático tomaram uma dimensão que alcançou políticas públicas impulsionadas, em sua maioria, por cobranças que vinham de movimentos sociais, em especial, do Movimento Negro Unificado. A partir dos anos 1990, passou a ser reivindicado com mais intensidade a introdução da História de África e cultura africana nos currículos escolares, assim como, o reconhecimento do racismo pelo Estado brasileiro.

Um ato de importância significativa foi a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e Vida (em 20 de novembro de 1995), que culminou na criação de um grupo de trabalho ministerial para propor políticas de valorização do negro em todos os aspectos da cidadania, a partir do ato de reconhecimento da existência do racismo no Brasil, no então, governo de Fernando de Henrique Cardoso - PSDB (1995-2003).

Uma segunda Marcha Zumbi foi realizada dez anos após a primeira estabelecendo um marco na conquista de alguns direitos à população negra, que, em sua maioria foram reconhecidos no governo PT, nas administrações do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Esse movimento desencadeado pela Marcha Zumbi veio se constituindo em uma ação maior, mais complexa e organizada desde a reabertura política com a Constituição de 1988, mesmo ano do centenário da abolição.

¹² Expressão utilizada em livro: “Racismo à Brasileira: raízes históricas” pelo autor “Martiniano José da Silva”

Em 1996 o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH apresentou como medida a curto prazo “apoiar o grupo de trabalho interministerial criado por Decreto Presidencial de 20 de novembro de 1995 com o objetivo de sugerir ações e políticas de valorização da população negra”¹³ e no contexto educacional, como medida a médio prazo “estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações”¹⁴. No PNDH - II (2002) em sua nova revisão sobre os direitos humanos na proposta 214 e 215, no que se refere a educação, propõem novamente atenção aos livros didáticos ao estabelecer que:

214. Apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade nacional.

215. Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito à diferença, que contemple a diversidade cultural do país, incluindo o ensino sobre cultura e história dos afrodescendentes (BRASIL, 2002, p. 18).

Em 1996 foi formulado o primeiro Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, no qual as capas de livro, ilustrações, explicações científicas, a função social do livro, o viés ideológico presente nas mensagens e interpretações passaram a ser direcionadas a partir das normas estabelecidas por ele. E em 2003, houve a consolidação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório nas escolas públicas e privadas o “Ensino da História de África e Cultura Africana e Afro-brasileira”. Tais movimentações sociais influenciaram discussões no campo político, que desencadearam tais medidas.

Assim, como analisa o material de *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* produzido pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, sobre o papel da escola no que se refere a problemática das relações raciais.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (SECAD, 2010, p. 21).

A leitura construída ao longo dos anos pelo livro didático deu permanência à construção da identificação social e cultural a partir da ideia de raças, o que interferiu no processo de ensino-aprendizado reproduzindo assim um conhecimento baseado na

¹³ BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS – PNDH, 1996, p. 25.

¹⁴ Ibid., p. 26.

afirmação de uma estrutura social que se realiza na existência de uma relação de dominação de brancos sobre negros. O perigo de tal construção de conhecimento está na naturalização da relação de dominação existente entre brancos e negros, assim como os seus efeitos na sociedade contemporânea.

O próximo tópico trata dos diferentes planos que visam a melhoria do sistema educacional. Porém, tais planos legitimam uma sociedade organizada com base ainda no critério de identificação social e cultural por raça, cor e etnia, estabelecendo pontos como diversidade e pluralidade étnico-racial, com o objetivo de tornar o processo de conhecimento construído sem preconceitos e discriminações.

2.2 Legislação nacional para a educação: LDB, PCN's, PNE, Lei 10.639/03, Diretrizes, PNLD

Uma legislação nacional sensível às tensões, fruto da questão racial que permeava o campo da educação, passou a ser discutida no âmbito político no final dos anos 80. Anteriormente, ações no âmbito político voltadas para repensar o sistema educacional ainda se constituíam um desejo daqueles que o questionavam, tanto no meio acadêmico quanto no espaço escolar. Regina Pahim, analisando a relação entre 'raça e educação' entre os anos 70 e 80, fez a seguinte observação:

Pesquisas sobre política educacionais não têm se mostrado sensíveis à ausência de ações, ou de qualquer iniciativa visando a pluralidade racial do alunado, ou de ações para melhorar, ou pelo menos melhorar, a situação do alunado negro (PINTO, 1992, p. 47).

Tal ausência de sensibilidade a qual Pahim (1992) se remete, tornou-se sensível aos olhos do Estado a partir da reivindicação a uma legislação educacional a fim de atender uma problemática que define uma tensão estrutural no Brasil, a exemplo das tensões no campo educacional, definindo novas maneiras de pensar o sistema educacional. Tal reivindicação foi possível a partir da reabertura política nos anos iniciais de 1990 e, no campo acadêmico, no que se refere a ciências humanas, a uma nova percepção sobre a História.

Essa percepção que culminou no movimento de dissolução a linearidade dos processos históricos abriu caminho para as pesquisas sobre a história de África desenvolvidas, inclusive por pesquisadores africanos¹⁵, os quais foram conduzidos ao centro da produção historiográfica. Desse modo, verificamos que apesar dos laços entre

¹⁵ Tema desenvolvido no segundo capítulo.

Brasil e África, a visibilidade dada ao continente africano e seus povos foi tardia no campo de pesquisa acadêmica e, ainda mais, no campo da educação. Uma legislação nacional que contemplasse a história de África passou a existir a partir da Lei 10.639/03. Anteriormente, temos uma legislação pensando uma educação mais diversificada, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB de 1996, porém sem tocar ainda no cerne dos processos históricos quanto a desconstrução da identificação social da raça/cor, do racismo e seus derivados.

2.2.1 A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB

Desde a Constituição Federal de 1988 o sistema educacional, em sua abrangência, quando pensado para atender as necessidades da educação nacional, apresentada planos, objetivos, metas, estratégias que incluem a diversidade social e cultural de crianças e jovens, mas tem muitos problemas em reconhecer que a Educação para ser transformadora deve ser acompanhada de uma modificação estrutural. Isso inclui os processos políticos, econômicos, sociais e culturais que definiram/definem não só a diversidade populacional que temos, mas, principalmente, as diferenças que separam, dividem, que marcam, seja pela cor da pele, pela cultura ou pela crença.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB – 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, se constituiu como a primeira Lei que possibilitou uma educação mais abrangente e diversificada. No seu Art.º 1, ela define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, questão nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”¹⁶.

A referida Lei propõe uma legislação educacional de forma ampla sob o prisma de um sistema nacional de educação, ao trazer como princípio a diversidade que envolve os setores que formam a vida em sociedade, e com isso, pensar uma educação para jovens e adultos trabalhadores, técnica e profissional, uma educação especial que possa atender educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e intercultural que atenda às comunidades indígenas.

¹⁶ Brasil. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016, p. 8.

Nessa acepção, a LDB considerou a diversidade social. Já a diversidade étnico-racial aparece no CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA na Seção I – Das Disposições Gerais, Art.º 26, inciso 4º, ao propor que o “ensino da 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”¹⁷.

A LDB não vai mais longe do que propõem o Art.º 26, no que tange a pluralidade étnico-racial e, menos ainda, delinea objetivos que contemplem uma educação mais objetiva sobre essa diversidade, situando o lugar do negro, do indígena e do branco na historiografia nacional, com vistas a atenuar a problemática que ainda pesa sobre a população negra do país, sem esquecer a população indígena.

Em relação ao ensino médio, a LDB recomenda “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”¹⁸ e como isso estabelecer “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”¹⁹.

Articulada pós Ditadura Civil Militar, nos anos 1990, quando as instituições políticas, jurídicas e sociais estavam redefinindo o sistema democrático brasileiro, a LDB possibilitou propor uma iniciativa a uma reeducação das relações raciais, ainda que tímida, pois uma contemplação mais objetiva que incluíssem temas como África e povos africanos e cultura afro-brasileira só foi possível a partir da Lei 10.639/03.

Tal Lei alterou o Capítulo II da LDB - Lei 9.394/96, tornando obrigatória nas escolas de educação básica públicas e privadas a temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Tal marco transformou-se na primeira Lei para uma possível adequação social à história dos africanos no Brasil e de suas heranças, por reconhecer o vínculo histórico inegável que o Brasil possui com o continente africano, conforme análise do texto abaixo:

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.

¹⁷ Ibid., p. 12.

¹⁸ Ibid., p. 14.

¹⁹ Ibid.

§ 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).

O ensino de História de África e Cultura Africana e Afro-brasileira considerada uma conquista primeiramente pela aquisição da consciência histórica dos movimentos negros organizados pelos direitos dos negros, estes, com o processo de descolonização dos territórios africanos na segunda metade do século XIX, passaram a incluir entre suas reivindicações a inclusão da História de África e dos africanos junto a base curricular nacional. Uma vez que, a história de África passou a ser pauta importante dos movimentos, pois compreender o seu passado histórico e cultural, constituía-se em um grande desafio e no contexto educacional, um desafio de ordem pedagógica, ética e epistemológica, para professores, gestores, secretárias e todos que formam o sistema educacional.

2.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's de 1997, articulados para atender as diretrizes determinadas pela LDB/96, tem por “intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade”²⁰. Nesse sentido, os PCN's têm por finalidade apresentar os princípios que irão direcionar a construção do currículo, a partir de áreas afins, ou seja, cada área como história, geografia, matemática, química e física devem ser interligados a temas transversais, formando assim os eixos temáticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, PCN, 1998, p. 9).

²⁰ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 9.

Os PCN's de 1997, para o componente curricular de história, sugerem um ensino a partir da diversidade, incluindo modos de pensar e de viver com base nas mudanças e permanências ocorridas por gerações que moldaram costumes, tradições, culturas e suas contradições, sejam elas sociais ou culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (BRASIL, PCN, 1998, p. 60).

Os PCN's de 2000, já apresentam uma organização mais objetiva, onde os eixos temáticos são apresentados articulados de acordo com as áreas afins, ainda que, especificando individualmente o que cada área tem de importância para o conhecimento como um todo. No que tange ao conhecimento de História o PCN intitulado de *Ciências Humanas e suas Tecnologias* para o Ensino Médio propõe que,

A integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Humanas permite sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história) (BRASIL, PCN, 2000, p. 20).

Ao se constituírem como referências a fim de facilitar a forma como se deve trabalhar os conteúdos curriculares, sugerem-se competências, habilidades e conteúdos a partir de áreas de conhecimentos, isto é, os parâmetros operam propondo orientações gerais sobre o básico a ser ensinado, não sendo obrigatório o seu cumprimento por se constituírem apenas como referências. Inovam a organização curricular ao envolver áreas afins interligando a temas transversais, mas, deixa vago temas como África, povos africanos e cultura africana, embora estimulem um ensino-aprendizagem mais amplo, investigativo e crítico para uma compreensão melhor da questão social, cultural e religiosa dos estudantes.

2.2.3 Plano Nacional da Educação – PNE

O Plano Nacional da Educação²¹ – PNE, Lei nº 13.005/2014 é um planejamento de um setor da ordem social, que orienta e define metas e estratégias para

²¹ “A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

o ensino em todos os níveis – da educação infantil a educação superior, a dar cumprimento no prazo de dez anos. Tem o objetivo de “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades”²², por meio de ações que envolvam a União, os estados e municípios.

O plano se divide em quatro grupo de metas, das quais destacamos que é formado pelas metas quatro e oito que dizem respeito “especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade”. Entre as metas, a oitava é a que sugere atender a parte mais diversificada da população:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, PNE, 2014, p. 67).

Dentre as vinte metas apresentadas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas etapas do conhecimento desde a infância até a fase adulta, sem deixar de lado a importância de valorização do profissional – o professor, a meta oitava é a única entre todas que inclui uma observação sobre equalizar o nível de escolaridade entre negros e brancos. A meta é acompanhada de seis estratégias que não esclarecem de forma objetiva como se poderá equalizar essa escolaridade.

2.2.4 Lei 10.639/03 - Ensino de História de África e Cultura Afro-Brasileira

Representando uma conquista pela inclusão de um conteúdo baseado num projeto político e social defendido pelo movimento negro, permeado de desafios, a Lei 10.639/03 surge com uma carga de expectativa para aqueles que reivindicaram a sua promulgação, pois significou um instrumento para proporcionar uma educação cuja referência histórica da população demarcada por negra não fosse limitada apenas a

para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acessado em 21/04/18.

²² Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p. 9.

escravidão. O problema é que tal expectativa passou a reduzir a importância do ensino de História de África somente a uma proposta de posituação da imagem e história da população negra, bem como seu protagonismo nos processos históricos.

Assim, em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei 9.394/96, a Lei 10.639/03 foi promulgada com a seguinte redação:

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

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

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

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

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

Desse modo, a obrigatoriedade do ensino de História de África pode possibilitar uma revisão historiográfica, uma reeducação no âmbito da pesquisa, da escrita, dos livros didáticos, na formação de professores (as), nas práticas pedagógicas e no espaço escolar. E, embora o texto da Lei sublinha que "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados [...], em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras"²³, compreende-se que outras áreas também se fazem necessário a temática como Filosofia e Geografia.

Espera-se, portanto, como resultado de uma educação voltada para pensar a inclusão do sujeito negro a partir de seu protagonismo, contribuir para a redução do racismo, mas para isso, o ensino de história de África tem que ser melhor problematizado, deixar de ser a salvação da história do negro brasileiro e do africano e tornar-se parte da história da humanidade e não somente a história do negro para empoderamento negro.

Nessa perspectiva, Dermerval Saviani em análise sobre a nova LDB/1996 fez uma observação, que do mesmo modo, cabe a Lei 10.639/03, ao sublinhar que:

Uma tendência vai na linha de acreditar que a legislação tem força para mudar a estrutura educacional. Surge a expectativa de que, ao ser promulgada uma nova legislação, todo ensino se reformule; se a legislação é considerada satisfatória, acredita-se que finalmente a educação vai seguir os rumos

²³ BRASIL, Lei nº 10.639/03.

adequados, ou, se, a legislação é considerada insatisfatória, acredita-se que o ensino assumirá rumos inadequados (SAVIANI, 1999, p. 7).

Tal crença a qual Saviani (1999) se refere, no que diz respeito à Lei 10.639/03, está ao fato que muito se depositou de expectativa no sentido de atribuir a ela uma nova etapa da educação brasileira onde a história do negro brasileiro e africano fosse dada a devida importância. Assim, como se conferiu a Lei a expectativa de erradicação do racismo. Analisando esse contexto criado em torno da Lei, Pereira pontua:

A Lei 10.639/03 abriu uma vereda para que se combater, em termos pedagógicos, o racismo e os seus derivados. No entanto, se reconhece que esta lei, por si mesma, não assegurará a execução de suas proposições, pois, mudança de mentalidade não é algo simples de ser feito. Afinal, se está lidando com uma variável cultural cujo fundamento ideológico é que a identidade dos grupos humanos é definida por seus caracteres fenóticos os quais, por conseguinte, demarcam os respectivos lugares sociais de cada grupo; daí, portanto, as noções de que índios, brancos e negros tenham habilidades e vocações naturais. Em vista disso, precisa-se superar as armadilhas criadas pelo “racismo anti-racismo”, uma vez que o mesmo ao ser pensado enquanto uma arma levou os seus articulistas a referendarem o racismo enquanto explicação da história sob a égide do estatuto da igualdade racial. A desnaturalização do racismo exige que o mesmo seja compreendido à luz de seus determinantes históricos e que, a historicidade africana seja nuançada em seus termos, bem como a presença de povos e culturas africanas realçada no âmbito da historicidade da formação do “Mundo Atlântico” para além da condição de escravos, a qual muitos africanos foram submetidos (PEREIRA, 2011, p. 6).

Os entraves para o cumprimento da Lei 10.639/03 estão primeiro no próprio texto de redação, que não dá coordenadas mais definidas, segundo, na ausência de estratégias de aplicabilidade. A Lei tem se constituído em uma lei frágil, a ausência de problematização em sua construção fez dela um agrado, em especial, à militância negra, intelectuais e políticos militantes, que há tempos reivindicavam a História do negro brasileiro e de África no currículo escolar.

O Movimento Negro²⁴, ao longo do século XX, se organizou politicamente. Primeiro, reivindicando do Estado brasileiro o reconhecimento do racismo, depois, reparação à história do negro brasileiro, fomentando, assim, o empoderamento negro. Nos anos 1970, passou a pensar uma africanidade a partir do reconhecimento de laços existentes entre o Brasil e a África. Nos anos 1990, sua militância resultou na aquisição de uma legislação nacional que visava a inclusão numa educação diversificada e, mais tarde, na Lei 10.639/03.

Já a perspectiva construída sobre a necessidade de afirmação histórica do sujeito negro criou, nos anos 2000, o discurso racial do empoderamento negro e

²⁴ No segundo capítulo falar-se-á em um tópico específico a construção histórica do Movimento Negro brasileiro.

positivação ainda mais forte da raça negra. As demandas congelaram-se especificamente na ‘luta por direitos da população negra’, a problematização de raça e das estruturas de permanência do racismo continuaram sendo postas em segundo plano pelo Movimento Negro e pelo Estado brasileiro, o que levou o ensino de História de África a ser minimizado ao conteúdo de empoderamento da história do povo negro.

Nesse sentido, o discurso racial do empoderamento negro, a partir da positivação da raça negra e da mãe África, embora busque dar visibilidade a povos invisibilizados pela História mundial e nacional, sem a devida problematização do que seria o ensino de História de África nos bancos escolares, transformou o ensino da temática em algo usável para fortalecer a identidade negra, o que tem tornado a aplicabilidade redundante e problemática.

Luena Pereira, sobre essa questão sublinha:

Os conteúdos de História e Cultura africana e afro-brasileira estão voltados, portanto, para municiar os alunos negros (e não-negros) de uma positividade da cultura afro-brasileira e para a elevação da auto-estima do aluno negro como instrumento para o enfrentamento de relações raciais assimétricas no espaço escolar e fora dele. O currículo, portanto, é pensado em função da reconstrução da identidade dos alunos (PEREIRA, 2010, p. 13).

A este respeito, Carlos Hasenbalg (1992) ressalta que o negro precisa muito mais do que “uma identidade positiva via cultura e denúncia do racismo”²⁵, ele precisa antes disso comer melhor, morar, vestir-se, educar-se, ter condições dignas de sobrevivência, até mesmo para se encontrar dentro de uma identidade no qual possa se reconhecer, e como resultado ter consciência da discriminação de cor e classe que sofre, e assim compreender a prática do racismo buscando meios de enfrentá-lo. O que parece, é que, quando se constrói a ideia de identidade negra a partir de uma cultura negra, demarca-se como se fosse a “única expressão social do negro”.

Temos visto, ao longo dos dezesseis anos da promulgação da Lei uma certa dificuldade em trabalhar a temática no espaço escolar, em contrapartida, uma produção significativa de materiais com a temática passou a ser produzido pelo MEC e por algumas Secretarias de Educação, assim como, no campo acadêmico a História de África e dos africanos passou a ter visibilidade no ensino, pesquisa e extensão. Contudo, é importante conhecer e entender as dinâmicas e os complexos processos de transformações que

²⁵ HASENBALG, Carlos A. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., IUPERJ, 1992, p. 160.

permearam o continente africano no século XX, para se saber de que África estamos tratando ou que queremos abordar²⁶. Waldman afirma que:

Compreender a África é sumamente um exercício crítico. Uma das suas metas aponta para o desvendamento de realidades encobertas por mitos, ficções e imagens fantasiosas. Indiscutivelmente, ainda que existam visões estereotipadas cultivadas contra outros povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção da sua realidade (WALDMAN, 2004a e 2006b apud SERRANO, 2010, p. 21).

Entre os pontos relevantes da Lei, destaca-se a criação de cursos de aperfeiçoamento, especialização, produção de materiais didáticos e paradidáticos, diretrizes curriculares para implementação e uma ampla discussão sobre a educação das relações étnico-raciais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

2.2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 003/2004^o orientou e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e destina-se “aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores”²⁷, bem como, a “todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino”²⁸.

O relatório do parecer também faz referência ao fato, que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm de desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (SECAD, 2010, p. 236).

Contudo, o parecer especifica que a necessidade de superar o etnocentrismo europeu se justifica ao afirmar que “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco

²⁶ Voltaremos a essa questão no segundo capítulo.

²⁷ Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010, p. 230.

²⁸ Ibid.

dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”²⁹. A narrativa que se desenvolve na ideologia posta no parecer leva a ideia de uma superação de um etnocentrismo europeu com a preocupação de não se tornar um afrocentrismo, isto é, superar um modelo de ideologia branca pôr uma ideologia negra. Essa atenção dada pelos pareceristas é um dado importante, para que não houvesse distorções para com o ensino de história de África.

Seguindo o que propõe o parecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresentam dimensões normativas, reguladoras de caminhos para implementação da Lei 10.639/03 a partir de três eixos normativos: história e cultura afro-brasileira e africana; consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, com base nos seguintes princípios:

- Socialização e visibilidade da cultura negro-africana.
- Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia.
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola.
- Valorização dos diversos saberes.
- Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações (SECAD, 2010, p. 22).

O texto salienta ainda “que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” e prossegue argumentando que:

[...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (SECAD, 2010, p. 231).

Embora seja de suma importância trabalhar a história de África sem negar a sua parte e importância para a história da humanidade, percebe-se as armadilhas contida

²⁹ Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010, p. 239.

nos objetivos das Diretrizes quando recaem na perspectiva de posituação da história e imagem do negro e o seu uso para história dos “afrodescendentes” no Brasil. Isto se evidencia quando apresenta como princípio tratar o tema por uma “perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente”, e prossegue estabelecendo que “nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil”³⁰.

No mais, as Diretrizes sugerem que se trabalhe o componente curricular de História de África por temática, a partir de temas relativos à importância da oralidade como fonte de memória histórica, à história da ancestralidade e religiosidade africana, às civilizações e organizações pré-coloniais, à ocupação colonial na perspectiva dos africanos, às lutas pela independência política dos países africanos, às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora, entre outros temas.

Contudo, na análise feita por Anderson Oliva (2007) sobre a divisão dos tópicos e a relação em torno da proposta de articular a história de África com a história dos afrodescendentes, seria mais pertinente que ela fosse estabelecida em um tópico que fizesse menção “à história Atlântica ou a história da Diáspora, cabendo o estudo da história da África, uma abordagem acerca da trajetória histórica do continente, em seu próprio eixo espaço-temporal”³¹. Ele conclui a sua análise refletindo que:

É claro que esse recorte também incluiria às múltiplas relações mantidas com outros conjuntos civilizatórios ou sociedades, mas sempre com o foco principal na África. Além disso, por mais extensa que seja a lista, nos parece óbvio que seria impossível tratar todos os temas ou sugestões de abordagens sobre a história africana. Talvez, nesse caso, os autores pudessem ter optado por sugerir recortes temáticos, temporais e espaciais mais abrangentes, citando especificamente algumas referências apenas como exemplos possíveis (OLIVA, 2007, p. 210).

Pensar um ensino de África a partir da própria África tem sido um grande desafio, pois envolve a compreensão dos processos econômicos, sociais, culturais, religiosos e políticos a partir de uma perspectiva africana. O que é essencial para entendermos os desafios da África Contemporânea, para isso, é necessário que a história de África supere a narrativa que tem se construído “já muito formulada por setores do movimento negro, que está baseada nas ideias de pertencimento, de vivência, de

³⁰ Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010, p. 244.

³¹ OLIVA, Anderson. **Lições sobre África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007, p. 210.

comunidade étnica e de continuidade histórica entre africanos e brasileiros”³². Nessa perspectiva de explorar outros meandros da história de África, Josenildo Pereira ressalta.

Penso que não se trata mais de, apenas, lutar contra o racismo, seja no Brasil, nos EUA ou na América Latina, mas, por meio da pesquisa explorar as dimensões da presença de povos africanos, não enquanto permanência, mas como sujeitos que intervieram no processo de formação histórico-social do “Novo Mundo” (A América) em seus fundamentos estruturais, ou seja, no processo produtivo, mas, para além da condição de escravos; nas formas de organização do poder e da política; nos perfis das instituições sociais entre elas, a família, bem como, na configuração das diversas linguagens relativas ao sagrado, envolvendo as noções de saúde, vida e morte; ao corpo e às inúmeras formas lúdicas presentes, ainda hoje, ou que se perderam no tempo. Nas últimas décadas do século XX, a retomada dos estudos acerca dos encontros culturais nos parece bastante promissora a respeito deste propósito (PEREIRA, 2011, p. 14).

Logo, já foram dados passos quanto à pesquisa, outros são necessários quanto a formação profissional, isso implica em cursos de licenciatura reformulados. No que tange aplicabilidade, ainda que o livro didático em grande parte não atenda o que sugere a Lei 10.639/03 e as Diretrizes, hoje é possível encontrar uma variedade de materiais produzidos³³ que acolhem tais definições. A utilização de repertórios pedagógicos, sequências e estratégias didáticas têm se constituído em táticas de aplicabilidades, pois tais recursos abrangem uma série de possibilidades para a aplicação de conteúdo/temática. Cabe também ao corpo docente saber fazer uso de tais recursos.

2.2.6 A Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Em 2017, houve a promulgação da nova Base Comum Curricular – BNCC, estabelecendo competências e habilidades para o currículo escolar nacional. No que se refere ao componente curricular de História, as proposições da Lei 10.639/0 na BNCC – 2017 a temática aparece no conteúdo correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º no. Nessa etapa da educação básica o processo de ensino e aprendizagem está pautado por três dimensões, que são:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando

³² PEREIRA, Luena. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. **Revista África e Africanidades** – Ano 3, Nº 11, nov, 2010, p. 13.

³³ Faz-se referência a coleção da Unesco sobre a História Geral da África, o trabalho de Leila Leite Hernandez: *África na sala de aula*, o trabalho de Marina de Mello e Sousa: *África e Brasil africano* e uma quantidade significativa de materiais que o MEC vem produzindo como os materiais didáticos e paradidáticos para suprir essa necessidade.

críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, BNCC, p. 412).

Atendendo as demandas do primeiro item, a Lei 10.639/03, assim como a Lei 11.645/08, aparecem como referência na construção do saber histórico no texto introdutório do componente curricular de história. Pontuando a valorização da história de África e cultura afro-brasileira, “não apenas em razão do tema da escravidão”, mas “por se levar em conta a história e os saberes produzidos”. Não pontuando que a importância de se estudar a história de África está na condição que a mesma faz parte da história da humanidade, isso independente do processo escravista pelo qual milhões de africanos foram submetidos, estabelecendo assim laços eternos com as Américas.

A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, BNCC, 2017, p. 412-413).

No texto da BNCC, a história de África aparece consecutivamente articulada com a história do Brasil, com o argumento de que é imprescindível tal estudo, pontuando africanos e indígenas como artífices da história do Brasil. Desse modo, percebe-se a dificuldade de pensar a história de África pela própria África, e não somente no contexto do século XV, da diáspora, do Brasil e das Américas. A proposta apresentada no texto da BNCC ainda está condicionada a perspectiva culturalista e situada na experiência de afro descendente.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, BNCC, 2017, p. 397).

No que se refere nas unidades temáticas, a história de África se faz presente em todas, do 6º ao 9º ano. Nesse momento, a BNCC apresenta a história de África mais

independente, mas ainda com pouca expansão no que se refere as etapas que constituem os processos históricos que formam a história da humanidade. Pois, anterior ao mundo moderno, África é contemplada na unidade temática que trata das “lógicas de organização política”, onde cita como objetos de conhecimento da unidade, “os reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias”³⁴. As demais unidades temáticas fazem referência a África no período moderno, estabelecendo ligações entre a Europa e as Américas. O diferencial é, que África está presente nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades referente ao componente de História em todos os anos finais da educação básica.

Na etapa do ensino médio o componente de História aparece ligada a BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que integra para além de História, os componentes de Filosofia, Geografia e Sociologia. Ao contrário da etapa do ensino fundamental, o ensino médio não está dividido em unidades temáticas, mas sim, em Competências e Habilidades. Para cada competência há uma quantidade de habilidades estabelecidas. Assim, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está dividida em seis competências específicas, e no que se refere a história de África nenhuma delas fazem referência.

A Lei 10.639/03 aparece no texto introdutório do documento da BNCC da etapa do ensino médio, ao lado de outras leis e seus respectivos temas, pontuados como sendo uma obrigação “dos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência” a inclusão desses temas que foram qualificados como “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global”³⁵.

2.2.7 Plano Nacional do Livro Didático – PNLD

O Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, por sua vez, configura-se por ser um plano trienal destinado a distribuição de livro didático à educação básica, aos estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública em nível nacional pelo Governo Federal, a partir do Ministério da Educação - MEC. Constitui-se em um dos primeiros planos para educação a nível nacional, surgido em 1937.

³⁴ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Curricular Comum, 2017, p. 416.

³⁵ Ibid., p. 19-20.

O processo de elaboração do livro didático se inicia com a preparação de um edital feito pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Educação – FNDE, no qual são explicitadas as regras as quais as editoras terão que seguir ao submeter as suas obras. O passo seguinte se dá na avaliação das obras escritas por uma equipe pedagógica, as obras escolhidas irão compor o Guia do Livro Didático, que poderão ser escolhidas pelos professores das escolas públicas a nível nacional.

A dinâmica de critérios para avaliação do livro didático, quanto à publicação de edital definindo as regras e a organização de uma equipe técnica pedagógica para avaliar os livros inscritos, passou a existir entre os anos 1993/1994 com a publicação de “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos - MEC/FAE/UNESCO”³⁶. Anterior a isso, a produção dos livros não obedecia a critérios previamente discutidos por uma equipe técnica. Tal prática tem sido aperfeiçoada ao longo dos anos.

A necessidade de se avaliar os livros que vão parar na sala de aula formando a consciência histórica de estudantes, desde os anos 40, como abordamos no presente trabalho, já se constituía uma preocupação por parte de professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Diante disso, as “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos” publicado em 1994, trazia esse questionamento quanto ao teor ideológico e discriminatório nos livros didáticos.

[...] estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. [...]. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2001, p. 11-12).

Com isso, definiu-se critérios eliminatórios, os quais os livros didáticos não poderiam mais “expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais”³⁷. Ao longo dos anos, os livros didáticos têm mudando em vários aspectos. No que diz respeito a temas relativos a raça, cor, cultura, tem se visto cada vez mais uma produção com uma

³⁶ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>.

³⁷ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 13.

abordagem respeitando as diversidades, onde o viés ideológico eurocêntrico não se faz tão determinante quanto antes.

Após a promulgação da Lei 10.639/03, esperava-se que no prazo de 10 anos já se tivessem construído condições ao seu cumprimento, o que, se refere aos livros didáticos, envolve a inclusão 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”³⁸. Nesse sentido, ressalta-se a indagação feita por Rosenberg (2003): a “como se situam brancos e negros nos diferentes postos de trabalho relacionados à produção, distribuição e avaliação de livros didáticos incluídos no PNLD?”³⁹.

Esse lugar de fala e de representatividade que questiona Rosenberg, na prática se dá apenas com a fala do sujeito branco. Questionamento provocador, pois os espaços de produção do livro são ocupados por ambos, o que nos leva a concluir que a dominação branca se faz determinante, assim como em tantos outros diferentes processos de produção. Isso não quer dizer que não haja enfrentamento, incômodo por parte do sujeito negro que lá está. Compreende-se que não seja tarefa fácil, mas que é necessário fazer mudanças, tanto em relação ao papel do negro e do branco nos diferentes postos de poder, quanto ao que até aqui se abordou – o ensino e a produção do livro didático.

Este cenário, começou a apresentar mudanças a partir do último edital lançado do PNLD. Como vimos, a produção de livro didático, anteriormente, não atendia satisfatoriamente o que determina a Lei 10.639/03, bem como a Lei 11.645/08⁴⁰, pois a não inclusão dos conteúdos nas obras, não era um critério de eliminação, segundo os editais do PNLD. Assim, muitas editoras submetiam obras que não continham os conteúdos propostos em ambas as Leis, o que configurava uma contradição. Até então, os critérios de eliminação de uma determinada obra eram os que traziam em seu conteúdo prejuízo de valor ético, moral, preconceituoso e discriminatório.

Os últimos editais, o PNLD–2017, que contempla o ensino fundamental, e de 2018, que contempla o ensino médio, destacam-se por serem editais diferentes dos anteriores, apresentando mudanças significativas no que se refere ao que estabelece as

³⁸ BRASIL, Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro 2003.

³⁹ ROSENBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003, p. 131.

⁴⁰ Para além da inclusão do ensino de história da África e dos africanos e cultura brasileira e africana pela Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 altera a Lei 10.639/03 incluindo também a história dos povos indígenas brasileiro na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Leis 10.639/03 e a 11.645/08. No livro de apresentação do “Guia de Livros Didáticos - PNLD - Ensino Médio/2018”, no que diz respeito ao “que a equipe docente espera de um livro didático”, as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 e os seus respectivos objetivos são acrescentados entre as demandas que devem atender o livro didático.

Além de atender às necessidades e expectativas do professor, um livro didático deve se mostrar válido e profícuo, também, para os alunos. Ao refletir sobre a adequação de um livro didático considerando o ponto de vista dos alunos, há de se considerar as potencialidades e alcances que este apresenta em relação: à inserção dos jovens nas práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo; aos interesses dos jovens e ao diálogo com as culturas juvenis; às agendas sócio-políticas e culturais; às linguagens e formas de comunicação proporcionadas pelo universo digital e pelas tecnologias da informação; às lutas sociais por direitos e pela superação das formas de violência, discriminações e preconceitos de quaisquer naturezas, tendo em conta aspectos voltados à operacionalização das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas (BRASIL, MEC, 2018, p. 12).

Ambos os editais do PNLD 2017/2018, traçam princípios e critérios que levam ao entendimento que na materialidade, os próximos livros didáticos do trienal constituirão materiais, que concretizarão muito do que se esperava, no que se refere ao conhecimento de História, quanto a ser um material que de fato aborde conteúdos onde os processos históricos não serão explicados a partir de uma visão eurocêntrica, dando ênfase a construção de uma imagem positiva do negro brasileiro e africano, a cultura e a história dos povos africanos e seus descendentes, tratando assim, a problemática das relações raciais como sugere a Lei 10.639/03. Sendo que tais critérios e princípios são para todas as áreas do conhecimento, isso inclui duas outras áreas citadas na Lei, Educação Artística e Literatura.

O PNLD – 2017 para o ensino fundamental, não especifica a Lei 10.639/03 e as Diretrizes que orientam a aplicabilidade da Lei entre os seus princípios e critérios de avaliação das obras inscritas como faz o PNLD – 2018 para o ensino médio, mas pontua a necessidade de promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e abordar a temática das relações étnico-raciais, quanto ao preconceito, a discriminação racial e a violência correlata.

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

[...]

6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, PNLD, 2017, p. 40).

Quanto aos critérios eliminatórios ao componente curricular de História, o PNLD–2018/Ensino Médio, faz menção a Lei 10.639 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tornando a ausência do que determina tal legislação nas obras escritas um critério de eliminação, o que anteriormente não era.

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO

1. PRINCÍPIOS

[...]

1.1.6. promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

1.1.7. promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, PNLD, 2018, p. 32).

Nas demais áreas como Educação Artística e Literatura, como cita a Lei, a obrigatoriedade de apresentar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira são contempladas com os ‘princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio’, algo que é comum a todas as áreas do conhecimento, assim como, os ‘critérios eliminatórios comuns a todas as áreas’. No que diz respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio, diferente do que ocorre com a História, os componentes curriculares da Educação Artística e Literatura, não aparecem entre os ‘critérios eliminatórios específicos’.

2.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio

[...]

b.1. Lei nº 10.639/2003 – obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira";

[...]

f.2. Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; (PNLD, 2018, p. 33).

3. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS

3.2 CIÊNCIAS HUMANAS

3.2.1. Princípios e critérios de avaliação para a área de Ciências Humanas
[...]

3.2.4. Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História

t. desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva; (PNLD, 2018 p. 47).

3.2.4.1. Manual do Professor

d. orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes; (BRASIL, PNLD, 2018, p. 48).

Quanto ao ensino fundamental, o PNLD-2017 também apresenta, entre os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, às legislações relativas a educação, as Leis nº 10.639/03 a 11.645/08 e as Diretrizes. Sendo que estas não estão incluídas entre os critérios eliminatórios específicos aos componentes curriculares individuais a cada área.

2.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental, *serão excluídas as obras que não obedecerem aos seguintes instrumentos legais:*

[...]

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, nº 11.274/2006 e nº 11.525/2007.

[...]

7. Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

8. Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, PNLD, 2017, p. 41).

Com a proposta de dar caminhos a uma educação que atenda a diversidade estudantil que forma o espaço escolar, assim como a sociedade em suas diferentes camadas sociais, visando atender demandas que são latentes, o PNLD-2017 traz a transversalidade como via para trabalhar de modo pedagógico os componentes curriculares.

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Básica. [...]. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros [...]. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos estudantes na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (BRASIL, PNLD, 2017, p. 40-41).

Quanto a questão racial, o PNLD-2017 apresenta como proposta de trabalho pedagógico compreender as razões que suscitam preconceitos e discriminações, reconhecendo o silenciamento a qual foi posto a temática, admitindo que já era hora de proporcionar uma educação livre e diversa, que possa dar voz a diferentes grupos, a exemplo dos negros, indígenas, mulheres, deficientes e tantos outros grupos que precisam de visibilidade e que foram excluídos por tantos anos do livro didático.

A partir desses apontamentos que colocamos para compreensão do processo de desconstrução de uma cultura racista contida no sistema educacional brasileiro, dos meandros que definiram o Ensino de História de África com a Lei 10.639/03. Segue-se, portanto, como questão no presente trabalho, analisar como a História de África após a Lei 10.639/03 tem sido versada na produção do conhecimento. O que será analisada no próximo capítulo.

3. HISTÓRIA, ENSINO DE ÁFRICA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O debate entre os novos historiadores da segunda metade do século XX se fazia em torno do questionamento sobre a narrativa linear que dominava a produção historiográfica dos primórdios até os tempos modernos. Os temas inquiridos até então seguiam uma ordem tida como natural no curso da civilização ocidental, o que levou ao questionamento quanto à linearidade com a qual os temas eram tratados.

Assim, um novo contexto quanto à metodologia, temas e produção do conhecimento se desenvolveu a partir do rompimento com a história linear. Com isso, a produção do conhecimento sobre os estudos africanos passa a ter importância para nova historiografia que se delineava, na segunda metade do século XX, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos.

Nas próximas linhas, debruçar-se-á a respeito de como se construiu a produção do conhecimento sobre a história de África, de maneira precisa no cenário internacional – Europa Ocidental e Estados Unidos, e no contexto brasileiro. Assim como analisar-se-á em que contexto a produção do conhecimento sobre a história de África é abordado e de qual África queremos tratar no material didático e no espaço escolar.

3.1 Introdução da história de África no contexto internacional

As direções que definiram a introdução da História de África no contexto ocidental como produção de conhecimento, fora do cenário africano, se deram quando as metodologias utilizadas para produção da pesquisa historiográfica já não davam conta de atender os novos questionamentos, gerando inquietações entre a ‘análise de temas’ e ‘ofício do historiador’. Assim como os temas, os tipos de métodos aplicados também foram postos em questão. Steven Feierman analisando a ruptura dos paradigmas interpretativos da história chamou o processo ocorrido de a “dissolução da história mundial”, teorizando que,

Estes historiadores se conscientizaram de que seus próprios escritos, seus modos de construir as narrativas ocultavam algum tipo de conhecimento histórico, mesmo quando revelavam outros; e que suas escolhas de temas e métodos são produto de seu próprio tempo e das circunstâncias e não um resultado inevitável do progresso imparcial da ciência histórica. Esta mudança, que tem raízes no interior da filosofia contemporânea, também emerge da evolução do próprio ofício do historiador (FEIERMAN, 1993, p. 167).

Se as indagações fazem parte da evolução de uma consciência maior do ofício do historiador, o novo historiador do século XX teria, então, que reparar a escrita da história, desconstruindo a linearidade ocidental ao reconhecer que a historiografia não adotava a participação de sujeitos, temas e regiões que tiveram importância na formação dos processos no contexto geral, mas que estavam para além do Ocidente. Quando estes admitem que os temas traçados até então para explicar o movimento da história da humanidade reduziam os fatos, um novo paradigma se construía. Assim, na análise de Feierman, teoria e metodologia utilizadas não se sustentavam mais.

O novo conhecimento mostrou que o que se pensava ser uma história universal era, de fato, muito parcial e seletiva. A narrativa da história humana que os historiadores ocidentais montaram naquele tempo não poderia mais se sustentar. Sua destruição contribuiu para o sentido de fragmentação e de perda de coerência (FEIERMAN, 1993, p. 168).

A perda de coerência que Feierman analisa na produção historiográfica fez com que o centro da produção se expandisse à periferia. Nesse sentido, a renovação dos paradigmas interpretativos da história afetou a relação entre esses dois mundos, “o centro e a periferia”. Estabelecendo não somente uma ponte de diálogos entre as partes, mas, uma abertura a percepção duma história mais universalizante, de fatos antes invisibilizados, de ações, de sujeitos históricos da “periferia” do mundo, assim como, os seus pesquisadores.

Robert Slenes analisou essa transformação entre o “centro e periferia” na produção historiográfica, ao escrever que “a experiência europeia/norte-americana deixou de ser o padrão para se pensar a história do restante da humanidade”⁴¹ e que “a relação entre ‘centro’ e ‘periferia’ no mundo moderno foi radicalmente redefinida a partir de uma perspectiva dialética, enfatizando a profunda interação e interpenetração entre esses dois ‘extremos’ ”⁴².

Essa redefinição estabeleceu laços também entre os pesquisadores da periferia da produção. A dissolução a linearidade dos processos históricos permitiu que a história de África passasse a ter importância para a pesquisa histórica. A partir de então, pesquisadores norte-americanos começaram a dar visibilidade aos estudos africanos e aos africanistas. A participação de sujeitos antes invisibilizados surgiram no campo das ideias, com reflexões e perspectivas. Na observação de Slenes “estes pesquisadores, os

⁴¹ SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Humanas. **História Social**, n. 19, segundo semestre de 2010, p. 20.

⁴² Ibid.

‘subalternos’ (os ‘de baixo’ na pirâmide social) ganharam voz, pensamento estratégico e participação ativa no processo histórico”⁴³.

A descolonização dos territórios africanos na segunda metade do século XX permitiu um olhar mais direcionado aos países daquele continente. Isso criou um movimento de investigação acadêmica mais objetivo sobre a História de África e dos africanos. Esse movimento se deu, primeiramente, por via de universidades norte-americanas a partir da década de 1970, como ressalta Feierman:

No final da década de 70, existiam 600 historiadores nos Estados Unidos que se dedicavam à África, e este número continuou a crescer. Muitos deles escreveram suas dissertações de Ph.D. em história africana, e muitos continuaram suas pesquisas depois do doutorado. O crescimento nos números levou, desta forma, a uma enorme expansão do conhecimento (FEIERMAN, 1993, p. 167).

A expansão do conhecimento sobre África, a qual menciona Feierman, tornou os estudos africanos um potencial fora do contexto africano, quer dizer, a produção de conhecimento sobre a História da África ganhou o eixo Norte global. A crítica que se faz pós esse advento está quanto ao direcionamento que tomaram os estudos africanos, visto que, eles se direcionaram a uma produção ocidental deixando de problematizar questões pertinentes ao continente africano para responder questões postas pelo Ocidente. Paulin Hountondji (2010) chama atenção ao fazer uma crítica aos pesquisadores africanos que deixaram de problematizar demandas internas do seu continente:

As mais das vezes, tendemos a pesquisar temas que são do interesse, antes de mais, de um público ocidental. A maioria dos nossos artigos é publicada em revistas acadêmicas sediadas fora de África, destinando-se, portanto, a leitores não-africanos. [...] Nesse sentido, a nossa atividade científica é *extravertida*, ou seja, orientada pelo exterior, destinada a ir ao encontro das necessidades teóricas dos nossos parceiros ocidentais e a responder às perguntas por eles colocadas (HOUNTONDI, 2010, p. 140).

Nesse contexto, os estudos africanos ganharam espaço na produção de conhecimento na história mundial e, paralelo a isso, deixaram de atender uma necessidade interna do continente - a de considerar uma produção para a própria África e não somente para o Ocidente. Hountondji não só questiona os pesquisadores africanos por desconsiderar uma produção que problematize a complexidade interna do continente africano, como também traz uma outra questão, a de envolver diferentes saberes a exemplo da sociologia e antropologia em uma perspectiva africana, não somente ocidental.

Os pesquisadores africanos envolvidos nos estudos africanos deverão ter uma prioridade: desenvolver, antes de mais, uma tradição de conhecimento em

⁴³ Ibid.

todas as disciplinas e com base em África, uma tradição em que as questões a estudar sejam desencadeadas pelas próprias sociedades africanas e a agenda da pesquisa por elas direta ou indiretamente determinadas (HOUNTONDJI, 2010, p. 141).

A ampliação dos estudos sobre África para o centro da produção historiográfica deu visibilidade para além do contexto africano, porém gerou um processo de desprendimento de uma produção que problematizasse questões internas tornando pertinente a análise crítica de Hountondji a respeito do conhecimento produzido sobre a África por africanos atender interesses de não africanos. Por essa razão, ele chamou atenção sobre a importância de “conhecer a si mesmo para transformar”⁴⁴, como via para superação dos problemas gerados, em sua maioria, pelo processo de colonização e partilha pelo qual passou o continente. Tal abertura para a produção de conhecimento dos estudos africanos fora do eixo África acabou por produzir um novo processo de retirada do continente, desta vez, na produção de conhecimento.

O problema não está exatamente no fato dos pesquisadores africanos atenderem às questões postas por pesquisadores do Ocidente. A reflexão de Hountondji versa na falta de atenção às questões de África vistas de dentro de casa, não só para as de fora. Diante disso, entende-se que a produção de conhecimento desenvolvida por africanos precisa ser repensada em seu sentido, pois, principalmente os pesquisadores que estão na diáspora, acabam por produzir pesquisas ainda mais distantes das questões internas do continente. O que para o referido autor, evidencia a dificuldade dos pesquisadores africanos de descolonizar a produção de conhecimento.

Outro dado apresentado está no fato da maioria das pesquisas sobre África, bem como o seu financiamento, estarem concentradas nos Estados Unidos, o que faz com que grande parte da produção acadêmica sobre a história de África seja produzida e financiada pelo Ocidente. Isso significa que ainda há entraves relativos aos pesquisadores e à produção acadêmica em África. Problematizando essa questão, Amina Mama (2010) teceu algumas considerações, no que se refere aos pesquisadores africanos na diáspora.

Os colegas que exercem a profissão a partir dos EUA, onde o meio acadêmico é comparativamente mais favorecido quanto a recursos e financiamento, têm, a meu ver, a responsabilidade ética de apoiar e viabilizar essa troca e de nela participar, em vez de se limitarem a divulgar as suas próprias ideias, como se a África não pudesse, também ela, dar o seu contributo em intelectuais e em conhecimento (MAMA, 2010, p. 605).

⁴⁴ HOUNTONDJI, Paulin. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 141.

Mama, assim como Hountondji, está questionando o lugar da produção acadêmica dos africanos, no que diz respeito às questões internas da África e a produção de conhecimento. Nesse sentido, ambos autores estão chamando atenção ao fato desses pesquisadores se limitarem, em sua maioria, às questões de fora do continente, deixando em segundo plano as geradas pelo processo histórico de exploração pela qual passou, bem como os dilemas do pós colonialismo e da globalização, que na análise crítica de Mama, traz prejuízos ao continente que ainda é marginalizado perante a ordem global.

A marginalização da África no contexto da ordem mundial reflete-se no terreiro do conhecimento global, de tal forma que o contributo do continente para o conjunto das publicações a nível mundial andar­á abaixo dos 0,5%. O facto de a maior parte dessa produção – e a quase totalidade do que se produz na área das ciências sociais – pertencer apenas três países (o Egito, a Nigéria e a África do Sul) significa que muitos países não contribuem com absolutamente nada (MAMA, 2010, p. 605).

A pouca produção acadêmica que Mama (2010) aponta em sua análise, segundo a autora, está condicionada a desigualdades institucionais e financeiras, fruto de um sistema colonialista de exploração e opressão perpetuado sobre o continente africano “que exclui – por vezes em dobro ou em triplo – largas faixas de intelectuais de todo o mundo, impedindo que o potencial de milhões de africanos se chegue a realizar”⁴⁵.

Diante disso, compreende-se que Mama analisa a raiz do problema que manipula e controla a produção acadêmica sobre África, partindo da crítica ao capitalismo que domina os meios, sejam eles econômicos, políticos e sociais, definindo o crescimento intelectual em África. Hountondji, por sua vez, constrói a sua crítica analisando a “internalização do pensamento hegemônico global por parte da pesquisa acadêmica africana”⁴⁶. Sintetizando, ambos os autores estão tecendo suas análises partindo da inquietação sobre a produção do conhecimento em África e na diáspora.

Problematizando do mesmo modo essa questão, Muryatan Barbosa (2010) tece reflexões críticas, no que se refere à diferença dada a qualidade de produção e no espaço concedido aos pesquisadores africanos no eixo internacional, e principalmente, à pouca voz dada a eles sobre a sua própria história, o que, para o autor, é entendido como se houvesse uma aceitação a essa postura tanto por parte dos pesquisadores africanos, quanto do meio acadêmico internacional.

[...] compactuar é acomodar-se a uma postura colonialista, que é uma das razões desta subalternização dos autores africanos. Só esta postura explica a crença que se poderia compreender uma realidade sócio-histórica, ignorando a

⁴⁵ MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 606.

⁴⁶ Ibid.

experiência existencial e o corpus intelectual construído pelos indivíduos que ali vivem ou viveram (BARBOSA, 2010, p. 91).

Nessa perspectiva crítica sobre o lugar do pesquisador africano na produção acadêmica, Barbosa (2010), versa sobre como o conhecimento empírico é atribuído aos pesquisadores africanos e o científico, aos pesquisadores europeus e norte-americanos. Essa distinção entres os saberes, para ele, “trata-se de uma perversa divisão do trabalho intelectual”⁴⁷, herança colonialista que ainda confere ao pesquisador africano um lugar de subalternização.

Barbosa questiona esse lugar de subalternidade posto à produção africana dentro e fora de África. Portanto, ele inquire, assim como Hountondji, a respeito da permanência de tais heranças, que ainda persistem definindo a produção africana. Ele também questiona o silenciamento que se faz sobre essa questão, pois a invisibilidade a este assunto torna o controle sobre o saber africano algo naturalizado, pois ninguém confessa o desmerecimento que se faz aos pesquisadores africanos pelos pesquisadores europeus e norte-americano, o de “prescindir do ponto de vista da intelectualidade africana sobre a sua própria história”⁴⁸, o que torna esse consentimento algo torpe ao meio acadêmico internacional.

Barbosa, Mama e Hountondji traçam reflexões sobre o lugar que é posto ao pesquisador africano e à pesquisa sobre a história de África a partir de provocações que levam a problematizar a presença colonialista que engendra a capacidade de mudar e descolonizar um sistema seja ele de produção do conhecimento, seja ele de considerar o modelo capitalista europeu e norte americano sem ponderar às questões individuais, nesse caso, as relativas ao continente.

O processo de abertura da História de África no contexto mundial, em maior presença no contexto norte-americano, oportunizou a participação da África na historiografia recente. Fora do eixo africano, a África e os africanos passaram a ter visibilidade nas pesquisas acadêmicas a partir de uma perspectiva de positivação do continente e do sujeito africano, recebendo cada vez mais, financiamentos, o que trouxe, porém, um novo domínio sobre o continente por via da produção acadêmica.

Desse modo, embora o processo de independência dos territórios africanos tenha trazido a estes novos países uma certa autonomia, na prática, o controle por meio das relações econômicas e políticas ainda viabiliza a manutenção da autoridade sobre o

⁴⁷ BARBOSA, Muryatan Santana. História da África: ética e ciência. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano III, Nº 6, dez. 2010, p. 91.

⁴⁸ Ibid.

continente, definindo assim as suas agendas. Isso fica evidente no controle que se faz da produção de conhecimento e da ausência de discussões sobre as consequências da globalização no continente africano resultando em uma produção acadêmica controlada fora de África e pouco valorizada em seu interior. É nessa acepção que Mama e Hountondji constroem as suas análises, trazendo reflexões sobre a necessidade de problematizar a produção de conhecimento de/em África e a liberdade ainda negada sobre esse continente.

É também nesse contexto de ruptura da história tradicional, linear, que surge uma proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO⁴⁹, de produzir uma coleção sobre a História Geral de África. É sobre esse projeto que tratar-se-á nas próximas linhas.

3.1.1 Coleção de História Geral da África – HGA, um projeto internacional da UNESCO

A descolonização dos territórios africanos, impulsionou também um movimento particular de pensar a descolonização da história de África, a partir da própria África. Tal movimento deu fruto a um projeto patrocinado, nos anos 1970, pela UNESCO, o HGA - História Geral da África. No texto de apresentação do projeto, dentre os motivos apresentados como justificativa para tal empreendimento, segundo os seus idealizadores, destacam-se:

- Em que pese visar a maior qualidade científica possível, a História Geral da África não busca a exaustão e se pretende uma obra de síntese que evitará o dogmatismo. Sob muitos aspectos, ela constitui uma exposição dos problemas indicadores do atual estágio dos conhecimentos e das grandes correntes de pensamento e pesquisa, não hesitando em assinalar, em tais circunstâncias, as divergências de opinião. Ela assim preparará o caminho para posteriores publicações.
- A África é aqui considerada como um todo. O objetivo é mostrar as relações históricas entre as diferentes partes do continente, muito amiúde subdividido, nas obras publicadas até o momento. Os laços históricos da África com os outros continentes recebem a atenção merecida e são analisados sob o ângulo dos intercâmbios mútuos e das influências multilaterais, de forma a fazer ressurgir, oportunamente, a contribuição da África para o desenvolvimento da humanidade.
- A História Geral da África consiste, antes de tudo, em uma história das ideias e das civilizações, das sociedades e das instituições. Ela fundamenta-se sobre

⁴⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Informação retirada do site da UNESCO. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>.

uma grande diversidade de fontes, aqui compreendidas a tradição oral e a expressão artística.

• A *História Geral de África* é aqui essencialmente examinada desde seu interior. Obra erudita, ela também é, em larga medida, o fiel reflexo da maneira através da qual os autores africanos veem sua própria civilização. Embora elaborada em âmbito internacional e recorrendo a todos científicos atuais, a *História* será igualmente um elemento capital para o reconhecimento do patrimônio cultural africano, evidenciando os fatores que contribuem para a unidade africano, evidenciando os fatores que contribuem para a unidade do continente. Esse esforço em examinar os fatos a partir de seu interior constitui o ineditismo da obra e poderá, além de suas qualidades científicas, conferir-lhe um grande valor de atualidade. Ao evidenciar a verdadeira face da África, a *História* poderia, em uma época dominada por rivalidades econômicas e técnicas, propor uma concepção particular dos valores humanos (OGOT, 2010, p. 27-28).

As principais características da obra, citadas acima, apresentam um projeto direcionado a uma perspectiva narrativa da África por ela mesma. Ressaltando aspectos como as relações históricas da África com os diferentes continentes, a peculiaridade de uma escrita feita por autores africanos, um reconhecimento a história de África como um patrimônio cultural africano, o ineditismo da obra, assim como fatores que formam a unidade africana - civilizações, sociedades e instituições. Assim, o projeto visou uma perspectiva de unidade continental, a partir do que foi chamado de “a verdadeira face da história de África”.

O texto de apresentação do projeto, escrito pelo historiador queniano Bethwell Allan Ogot, finaliza com a seguinte observação:

Em conclusão, obrigo-me a sublinhar a importância dessa obra para a África e para todo o mundo. No momento em que os povos da África lutam para se unir e para, em conjunto, melhor forjar seus respectivos destinos, um conhecimento adequado sobre o passado da África, uma tomada de consciência no tocante aos elos que unem os Africanos entre si e a África aos demais continentes, tudo isso deveria facilitar, em grande medida, a compreensão mútua entre os povos da Terra e, além disso, propiciar sobretudo o conhecimento de um patrimônio cultural cuja riqueza consiste em um bem de toda a Humanidade (OGOT, 2010, p. 30).

Assim, a narrativa baseada na unidade africana, no reconhecimento dos laços históricos entre África e os demais continentes, bem como a história da humanidade africana, conduziram o pensamento dos organizadores e autores que produziram os oito volumes da Coleção da HGA. A necessidade de dar à África uma história, um passado negado pela historiografia Ocidental, exatamente num período onde acontecia o movimento de independência dos territórios africanos, fez da UNESCO na posição de guardiã da paz, oportunizar à África e aos africanos a sua participação na história da humanidade. Nesse contexto, o projeto ganhou força e apoio principalmente dos países antes colonizadores dos territórios africanos.

Conforme Barbosa (2012), que analisou o projeto da Coleção da HGA⁵⁰, no que se refere aos idealizadores do projeto, entre as justificativas elencadas sobre o caráter científico do projeto, estes pontuaram sobre a importância de preservação da memória e divulgação do conhecimento africano.

Em primeiro lugar, havia o perigo de que as fontes para a história da África se perdessem definitivamente, tanto as fontes escritas, quanto as orais. E tal fato poderia ter sido revertido, em parte, com a coleta de fontes e organização dos arquivos em África. [...] Em segundo lugar, havia o desejo de que a HGA pudesse sintetizar o conhecimento sobre o continente, ainda disperso e mal distribuído no tempo e no espaço. Só assim se teria clareza das lacunas a serem pesquisadas. Por fim, havia o desejo de que a HGA pudesse impulsionar uma escrita da história que superasse os preconceitos colonialistas sobre o continente, trabalhando para mostrar as contribuições africanas para a civilização em geral (BARBOSA, 2012, p 13).

Se, pensar história de África requer nova epistemologia e metodologia, a Coleção da HGA, até os dias atuais, tem sido a principal referência. Ela está reunida em oito volumes, cada um com cerca de mil páginas “dedicada ao estudo de mais de 3 milhões de anos de história da África”⁵¹. Publicada em 2010 no Brasil, a coleção tem sido a principal referência tanto para pesquisadores, especialistas do tema, quanto para professores da academia e da educação básica. Muryatan Barbosa, em sua tese, onde analisou a coleção da HGA, destacou alguns motivos primordiais que tornam a obra relevante.

- A qualidade científica da obra;
- O projeto da UNESCO garantiu que o ponto de vista dos intelectuais africanos sobre a história do seu continente, se tornasse algo internacionalmente relevante e acessível aos interessados;
- O fato de que a História Geral da África, apesar de inegável heterogeneidade de contribuições e autores, legou uma interpretação científica e potencialmente pós-eurocêntrica da história da África: a “*perspectiva africana*” (BARBOSA, 2012, p. 2).

“Analisar o que é e qual a importância desta ‘perspectiva africana’”⁵², foi o objetivo central da tese de doutoramento de Barbosa, defendida em 2012. Isso, porque o objetivo principal da coleção da UNESCO foi o de construir uma perspectiva específica sobre a história de África, nesse sentido, uma ‘perspectiva africana’. O que, segundo Barbosa, rendeu vários encontros para definirem como essa perspectiva seria aplicada nos artigos, bem como, nos volumes da coleção da HGA.

Assim, a perspectiva africana aplicada, como objetivo central do projeto da UNESCO, representava um intento de construir uma historiografia africana a partir de

⁵⁰ O projeto foi oficializado em 1964, na 16ª Conferência Geral da UNESCO.

⁵¹ OGOT, Bethwell Allan. **Apresentação do projeto**. In: Joseph Kizerbo. Volume I: Metodologia e pré-história da África. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 28.

⁵² BARBOSA, Muryatan. 2012, p. 2.

sua identidade. Essa perspectiva de identidade africana foi algo presente no discurso pós-colonial, onde se buscava construir uma África unitária, a partir de aspectos como a africanidade e a superioridade africana, tão presentes no discurso de movimentos que surgiram fora de África como o Pan-africanismo⁵³ e o Négritude⁵⁴. Tais movimentos, também traziam como proposta a descolonização da história de África.

Josef Kizerbo, um dos protagonistas do projeto, no texto de introdução do Volume I da Coleção da HGA, *Metodologia e Pré-História da África (2010)*, discorreu sobre o que ele entendia ser importante a respeito de uma perspectiva africana para a Coleção da HGA. Num contexto de pós-colonialismo, para ele, era preciso reconstruir o cenário verdadeiro, uma nova narrativa para história de África. Assim, o motivo fundamental apontado no texto de Kizerbo, foi o de apresentar que a história de África é também a história da humanidade.

(...) a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. 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 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 de 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. Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso (KIZERBO, 2010, p. 32).

⁵³ O Pan-africanismo surgiu na diáspora na segunda metade do XIX. Um dos seus principais percussores foi Alexander Crummel, de origem libero defendia a unidade africana, fundamentado no contexto religioso. De formação norte-americana Crummel via em África a casa de todos os negros, onde todos aqueles que se encontravam na diáspora deveria retornar. O pan-africanismo visando liberdade e integração, teve várias fases formada por diferentes integrantes entres eles, destaca-se W. E. Du Bois e Cheikh Anta Diop. O pensamento Du Bois, ao contrário do que defendia Crummel, estava pautado na luta contra o colonialismo, o racismo e na defesa de uma unidade africana a partir da concepção de raça e povo negro. Foi um dos primeiros africanistas a pensar o movimento a partir de um viés político. Cheikh Anta Diop, um dos maiores historiadores e pensador de sua época, defendeu em sua principal teoria a África como o berço da humanidade. O Pan-africanismo também contou com pensadores como Leopold S. Senghor, Frantz Fanon e Kwane N’Krumah. Sendo N’Krumah um africanista de grande expressão no século XX, no período de independência dos territórios africanos.

⁵⁴ O movimento Négritude, de acordo com Petrônio Domingues, “provavelmente surgiu nos Estados Unidos, passou pelas Antilhas; em seguida atingiu a Europa, chegando a França aonde adquiriu corpo e foi sistematizado” (2005, p. 4). Trazia como defesa a positivação da imagem e do orgulho racial. Sendo um movimento inicialmente de viés cultural, ganhou dimensões políticas impulsionando pensadores como Franz Fanon. Juntamente como o movimento Pan-africanismo, teve a sua importância na luta contra o colonialismo e na de independência dos territórios africanos, em especial, os de colonização francesa.

Barbosa (2012), em sua análise, constatou que a proposta de uma perspectiva africana como direcionamento do projeto não significou uma escolha unânime entre escritores e organizadores.

[...] havia uma preocupação por parte dos organizadores da HGA em defender uma perspectiva mais internalista e continental da África. O que significa dizer que os organizadores lutaram para consolidar tal perspectiva africana como posição hegemônica. A disputa em torno dessa perspectiva mostra que ela estava longe de ser algo consensual e definitivo na construção da Coleção HGA. Por isso, [...] deve-se analisar tal perspectiva para além da “visão dos próprios africanos sobre a sua história” (BARBOSA, 2012, p. 13).

Seguindo com a proposta de uma perspectiva africana, o projeto de História Geral de África - HGA, patrocinado pela UNESCO, desenvolveu os oito volumes da coleção. Constituindo-se uma obra de valor inegável, a coleção se concretizou sendo, até o momento, a maior produzida sobre a temática. Foi traduzida para mais de oito línguas, entre elas, línguas africanas. Mas, aos objetivos que impulsionaram a UNESCO naquele contexto histórico para tal empreendimento, cabe uma reflexão. Antes, que fique claro, que o objetivo aqui não é negar de forma alguma a importância material e científica do trabalho.

Dito isto, observa-se que a Coleção da HGA contou com o apoio dos países colonizadores através dos seus organismos tidos como multilaterais. Assim, ‘pensadores africanos’⁵⁵ formados nas escolas europeias foram selecionados para a grande missão de contar a história de África. O que parece, é que, a real intenção para tal apoio estava na busca pela pacificação, e não, ao reconhecimento das mazelas causadas a África e aos africanos devido ao longo processo de colonização e invisibilidade à história de África.

Diante do empreendimento da coleção e dos respectivos incentivos, os pensadores africanos puderam escrever a história de África a partir de uma perspectiva africana, com base no princípio da pacificação, uma vez que, naquele momento a África vivenciava o processo de descolonização dos seus territórios. Analisando a produção do conhecimento em África no período de 1970, Anderson Oliva (2004) pontuou que.

A fragmentação política do continente forçava a construção de histórias nacionais para cada região “inventada” pelos europeus e reinventada pelos africanos. De uma forma geral, a independência criou, por parte de uma nova elite política e intelectual, a necessidade da elaboração das identidades africanas dentro do continente e desse perante o mundo. Para isso, era

⁵⁵ Sobre essa questão, Oliva fez a seguinte análise: “Conquistadas as independências, pelo menos em um bom número de países, os historiadores africanos e africanistas passaram a buscar as “origens” das regiões, da história da África e da integração dessa à história mundial. Porém, durante alguns anos, de forma compreensível, tanto as universidades quando as escolas africanas continuaram a seguir as cartilhas criadas pelos europeus e seus professores e pesquisadores – quando não eram formados no exterior, mantinham as perspectivas analíticas lá definidas” (OLIVA, 2004, p. 25).

imprescindível retornar ao passado em busca de elementos legitimadores da nova realidade e encontrar heróis fundadores e feitos maravilhosos dos novos países africanos e da própria África. Por essa visão, o continente possuiria uma história tão rica e diversificada quanto a europeia (OLIVA, 2004, p. 24).

Logo, a África precisava se compreender melhor como parte da história da humanidade. Surge então a Coleção da HGA dando a África um protagonismo na história. Portanto, a UNESCO participou na mediação desse momento de descolonização dos territórios africanos, e a Coleção da HGA representa essa mediação, com fins de pacificação entre a África e a Europa. Nesse sentido, entende-se o nascimento da Coleção da UNESCO uma medida de pacificação para o pensamento africano.

Projetos como este da UNESCO acabam sendo uma intervenção como reconciliação de conflitos. Surgem de reuniões, congressos, comitês organizados para discutir política, economia, a sociologia das relações em lugares antes dominados pela Europa, por conflitos religiosos e raciais. O mesmo aconteceu na América Latina, no Brasil, como exemplo, as comissões para América Latina para pensar economia, política, bem como uma sociologia Latino-Americana.

No contexto brasileiro, quando o Brasil estava inaugurando uma nova forma de pensar “raça e mestiçagem”, isso nos anos 1950, na Europa alemã, a ideologia nazista pregava a superioridade da raça ariana. Visando combater o discurso criado pelo Estado Nazista, a UNESCO organizou encontros para discutir a noção de raça, no sentido social e cultural, como uma forma de chamar atenção sobre o retrocesso que representava para a humanidade o nazismo.

Nesse momento, havia também o regime do Apartheid na África do Sul e o de segregação racial nos Estados Unidos da América. Contudo, o Brasil passou a ser um exemplo de boa convivência entre as raças, por “acreditar que o país, com o seu exemplo, poderia oferecer a solução mais científica e mais humana para o problema tão agudo entre os povos da mistura de raças e culturas”⁵⁶.

Assim, a UNESCO propôs um projeto desafiador aos cientistas sociais brasileiro: responder à questão de como no Brasil havia uma harmonia racial. O objetivo do projeto da UNESCO no Brasil era de compreender como negros, brancos e mestiços conseguiam conviver harmoniosamente, isso, a partir da visão que se tinha de fora do país. Tal análise se deu a partir da investigação de aspectos como os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais do país.

⁵⁶ RAMOS, Arthur. O negro brasileiro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. 2º ed. São Paulo: Publifolha, 2012, p. 31.

O objetivo foi este, embora o resultado obtido não foi exatamente o esperado pela UNESCO, pois, ainda que no Brasil não houvesse um regime de separação legalizado entre pessoas identificadas a partir do discurso racial por negros e brancos, bem como na África do Sul e nos Estados Unidos, na prática, a tal harmonia não existia como se estimava. Ao longo do projeto, isso foi constatado.

Não sendo objetivo desse trabalho analisar o projeto da UNESCO no Brasil, a menção a ele foi somente para fazer uma breve análise da UNESCO no contexto brasileiro e seu objetivo de pacificar o conflito racial naquele momento, utilizando o Brasil como um exemplo possível de harmonia racial. Um outro ponto relativo ao projeto, é que, a questão fez com que cientistas sociais e antropólogos brasileiros se movimentassem a respeito da temática. O debate foi posto como pauta na acadêmica, sendo inserido também, aos poucos, no âmbito político.

Mas, os esforços da UNESCO em construir a paz através da cooperação internacional em Educação, Ciências e Cultura, entende-se como a sua função, ainda que atenuando a problemática. Segue como análise neste capítulo, a história de África agora no contexto brasileiro.

3.2 A História de África no contexto brasileiro

Adentrando o contexto brasileiro, as pesquisas sobre África no espaço acadêmico, enquanto objeto de pesquisa, passou a ser contemplado em maior proporção a partir dos anos 2000. A visibilidade aos estudos africanos em muito se deu em virtude da promulgação da Lei 10.639/03, o que impulsionou pesquisa, ensino e extensão no espaço acadêmico. Anterior a esses fatos, o caminho para a exaltação de uma identidade com fortes traços de africanidade, em busca da consolidação para consciência histórica, que culminou na conquista da Lei e na abertura à História de África no material didático e na academia, foi marcado por uma trajetória longa iniciada pelo Movimento Negro, o qual se fará uma breve contextualização histórica.

Na definição feita por Petrônio Domingues, Movimento Negro,

[...] É a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Na análise feita por Florestan Fernandes e Roger Bastide (1971), a população de negros em São Paulo passou a perceber que havia uma condição social diferenciada

perante a população de brancos a partir da chegada de imigrantes brancos em 1920, pois em pouco tempo estes alcançaram uma condição econômica e social superior à deles, que já estavam estabelecidos por mais tempo no mesmo território. Essa percepção fez nascer, a partir de São Paulo, uma consciência sobre a condição social do sujeito negro por ele próprio, surgindo-se, então, movimentos de cunho político e outras formas de questionamento da situação social.

Na visão de Jacob Gorender (2000), com o surgimento de uma classe média negra intelectualizada, consciente do passado escravista e disposta a lutar contra o racismo que existia claramente no Brasil, foi possível o surgimento dos primeiros movimentos sociais negros contra a discriminação racial. Este também fez referência aos anos 1930.

Ambos os autores falam sobre o surgimento dos movimentos por condições diferentes, e ambos trazem a década de 30 como marco inicial de uma organização política racial que se caracterizou como movimento negro organizado. Na análise documental feita por Domingues (2007), este, denominou de movimento toda e qualquer circulação organizada de negros após a abolição da escravatura, o que para ele, é anterior aos anos 1930. Mas, em linhas gerais, o movimento enquanto uma organização de caráter político com maior dimensão se projetou a partir dos anos 30.

Nesse sentido, as organizações por via de movimentos significaram contestação para a história da população negra dos anos 1930 até a nossa atualidade. Ao longo desses anos eles contestaram a desigualdade da condição social, política, econômica e educacional da população de negros e negras. Neste contexto, surgiu o jornal *O Quilombo - vida, problemas e aspirações do negro*⁵⁷, fundado por Abdias do Nascimento, o qual se configurava em um espaço de denúncia, contestação e de reivindicações de direitos. Havia também a Frente Negra, movimento social que foi “transformado em partido político, reaparecendo no fim da ditadura em 1945, através da Primeira Convenção Nacional do Negro Brasileiro e do Teatro Experimental do Negro - TEN, para retomar a luta antirracista reprimida”⁵⁸.

⁵⁷ O jornal “O Quilombo”, dirigido por Abdias do Nascimento, foi publicado mensalmente entre anos de 1948-1950. Nasceu do Teatro Experimental do Negro, configurando-se em um espaço aberto para o esclarecimento dos direitos a igualdade à população negra, e de denunciar o racismo que se praticava ao mesmo tempo que era negado pelo Estado e pela elite brasileira. O jornal trazia um programa de valorização do negro, proposto em cinco objetivos, e primeiro dizia: “Colaborar na formação da consciência [histórica] de que não existem raças superiores nem servidão natural, conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a ciência” (QUILOMBO, 9 de dez, de 1948).

⁵⁸ MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora USP: Estação Ciência, 1996, p. 85.

Após o fim da ditadura do Estado Novo (1937-1945) o movimento negro organizado passa para uma segunda fase ainda mais abrangente, como explica Domingues:

Nessa segunda etapa do movimento negro, a UHC ou o TEN não eram os únicos grupos que empreendiam a luta anti-racista, mas foram aqueles cujas ações adquiriram mais visibilidade. Além deles, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembléia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil (DOMINGUES, 2007, p. 110).

Nos anos 1950, houve a conquista da primeira Lei Federal que julgava como ‘contravenção penal’ o ato de racismo - a Lei Afonso Arinos. Num tempo em que não se admitia a existência do racismo pelo Estado e pela sociedade, a aprovação da Lei Afonso Arinos configurou-se em uma contradição moral e política para o país, que historicamente demonstrava uma grande dificuldade em tratar a problemática da questão racial.

Nos anos em vigorou a Ditadura Civil Militar, mesmo diante da repressão, com o desmantelamento dos movimentos sociais organizados, a organização política racial continuou agindo, ainda que, em um número menor e na clandestinidade, assim como tantos outros movimentos sociais de diferentes caracteres. A questão racial não foi pauta do governo militar, o que significou um retrocesso, um resfriamento aos debates anteriormente já conquistados. Nos anos que antecederam o fim do regime, houve o retorno dos movimentos. Em 1978 foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), fazendo ressurgir as vozes das questões raciais.

Com o fim da Ditadura Civil Militar, em 1985, a continuidade aos debates sobre os direitos da população negra ganhou força adentrando um terceiro momento de organização política, a partir do cenário político que se desenhava no momento.

Em 1988, com o centenário da abolição e o retorno à redemocratização, os movimentos fizeram deste, um ano de contestação clara e objetiva. A nova Constituição tornou o racismo um crime inafiançável e imprescritível. Houve o reconhecimento do líder do Quilombo dos Palmares – Zumbi dos Palmares, como um herói nacional, o que resultou por parte do Estado, a partir do governo do então presidente José Sarney (1985-1990), a proposta de criação da Fundação Cultural Palmares. Acrescentam-se como conquistas a data da morte de Zumbi, 20 de novembro, entrando para o calendário

nacional⁵⁹, a data da abolição, 13 de maio, instituída como um dia para reflexão sobre o fim da escravidão e seus reflexos na sociedade. No ano seguinte, houve a conquista da Lei 7.716⁶⁰, definindo os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Sobre o centenário da abolição e as ações impulsionadas por essa data, Hasenbalg fez a seguinte análise.

Fora a polarização 13 ou 20, sem dúvida o ingrediente melhor sucedido que o movimento negro incorporou no palco de 1988, a revisão da agenda dos eventos em que esse movimento participou, com ou sem patrocínio público, sugere que no ano de centenário foram reiterados os dois principais eixos discursivos elaborados desde o final da década de 1970, quais sejam, a denúncia do racismo e cultura-identidade negra (HASENBALG, 1992, p. 144).

O autor segue o seu questionamento, pontuando que tais ações não atingirão a eliminação do racismo se o sujeito identificado por negro não descolonizar o seu pensamento, isso implica deixar de ver a si a partir de características atribuídas pelo outro, nesse caso, o sujeito identificado socialmente como branco.

Por sua vez, a manipulação dos símbolos da cultura negra – seja a África de origem, a pureza nagô do candomblé ou Zumbi dos Palmares como reserva mitológica – está a serviço da construção de uma identidade positiva do negro brasileiro. O cerne dessa questão é a descolonização psicológica e cultural do negro, o projeto de superar uma subjetividade condicionada pelas fortes pressões no sentido do branqueamento (HASENBALG, 1992, p. 144).

Seguindo à análise, quanto ao questionamento sobre a historiografia do negro deve-se aos movimentos, a reescrita da história deve-se à academia. Foi em meados dos anos 1960 que o mito da democracia racial⁶¹ difundido no meio acadêmico e abraçado pela elite brasileira, passou a ser questionado e desconstruído.

O diálogo entre movimento negro organizado e a academia cresceu nos anos 1980, o que já foi possível surgir no espaço acadêmico movimentos que tratavam da questão racial como os NEAB's - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, difundido entre as Universidades Federais. Essa junção entre academia e movimento fortaleceu a causa, a produção acadêmica fez surgir uma nova historiografia onde foi desconstruída a negação do racismo e suas variáveis como preconceito e discriminação, reconhecendo a existência da problemática do racismo como um problema social necessário a ser superado.

⁵⁹ Personagem negro da nossa história que teve a sua importância silenciada por anos pela historiografia, com o surgimento dos movimentos a sua importância passou a ser reivindicada.

⁶⁰ A existência de uma segregação, na prática, a partir da promulgação da Lei Federal 7.716/89 foi possível reconhecer como crime o impedimento, a negação e a recusa ao acesso de alguém a espaços públicos e privados por motivos de discriminação de raça ou de cor.

⁶¹ O “mito da democracia racial” surgiu no meio acadêmico e se expandiu na sociedade brasileira a partir da aceitação da análise feita por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala (1933)*, que havia uma harmonia racial no Brasil.

Na análise de Hasenbalg, a problemática da questão racial no Brasil significa a “persistência histórica, de um passado mal resolvido, ele se deve aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente”⁶². Considerando a análise feita por Hasenbalg, entendemos que o grupo dominante que constitui o poder desde a abolição da escravatura, tende a não aceitar a presença negra com igualdade de direitos e poderes, o que resulta na manutenção de uma sociedade conservada no pensamento colonialista e escravocrata.

Sendo o movimento negro um “movimento político de mobilização racial”, para além da conquista de leis de punição a práticas racistas, reivindicava-se também que o currículo escolar fosse alterado, que a história do sujeito negro, da África e dos africanos fossem incluídas.

Desde a época de Abdias do Nascimento, questionava-se que havia uma cultura branca no currículo escolar. Nos anos que seguiria o retorno ao debate sobre a questão racial, sobretudo com a participação do Movimento Negro Unificado, a reinvidicação de uma pedagogia reversiva sobre a história do negro brasileiro, de África e dos africanos tornou-se pauta importante.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115-116).

Assim, observa-se a importância dos movimentos organizados, em especial do Movimento Negro Unificado, para os debates da questão racial e a conquista ao reconhecimento da existência do racismo e da educação antirracista. A grande problemática na conquista das reivindicações solicitadas, foram as lacunas deixadas. Nas leis promulgadas reconhecendo e punindo práticas racistas, das leis de inclusão ao acesso à educação e ao serviço público e a inclusão da História de África significaram grandes conquistas traduzidos em anos de luta. Mas na prática, tais lacunas inviabiliza a garantia das conquistas. Hasenbalg, em análise acerca dessa problemática sublinhou que,

[...] a dinâmica dessa relação do Estado com o movimento social, mediatizada por esses organismos, admite duas possibilidades de interpretação. Visto de cima para baixo, na direção do Estado para a sociedade civil, pode se tratar de processos de cooptação e esvaziamento preventivo de conflitos. Do outro

⁶² HASENBALG, Carlos A. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., IUPERJ, 1992, p. 11.

ângulo, na direção do movimento social para o Estado, as coisas podem ser vistas como uma conquista de novos avanços (HASENBALG, 1992, p. 142).

Se há cooptação do Estado aos movimentos sociais como coloca Hasenbalg, diante das lacunas que dificultam que tais direitos sejam postos em prática, como punição ao crime de racismo pela Lei 7.716 e a inclusão do ensino de História de África e dos africanos pela Lei 10.639/03 no currículo escolar nacional, cabe o entendimento que a desracialização seria um caminho possível. Não como negação das práticas racistas, mas como combate ao racismo.

Pois, o discurso racial construído no Brasil ainda que positivasse a ideia de miscigenação, como forma de negação do negro, definiu ainda mais a positividade do branco nos espaços de poder com seus privilégios, acentuando ainda mais práticas racistas. O racismo tornou-se até mais cruel após a abolição e, nesse sentido, ao analisar o processo histórico da educação, vimos nitidamente como a educação mantinha definido o lugar social do sujeito negro e do branco a partir da relação de dominador e dominado, fundamentado por uma relação de poder histórica-social já naturalizada.

A saber, quando o sujeito negro brasileiro reconheceu que havia uma invisibilidade social quanto a sua participação nos setores, fossem eles públicos ou privados, passou a lutar por igualdade de direitos, respeito e cidadania. Transformou o estigma de ser negro positivando esse chamamento, transformando assim a cor da pele em luta e autoafirmação. Nessa acepção, do início do século XX ao final, houve então a transformação do 'homem de cor' em 'homem negro' e posteriormente, o reconhecimento e reivindicação a herança africana e a concretização de raça com identificação social.

Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. A ideia de raça passa a ser parte do discurso corrente, aceito e absorvido de certo modo pela sociedade brasileira, o que não se explica senão pelas mudanças que ocorreram também na cena internacional, que tornaram esse discurso bastante poderoso internamente (GUIMARAES, 2008, p. 75).

Diante dos fatos, a África passou a ser colocada como elemento essencial para a existência do país e para a construção da sociedade brasileira. No âmbito da academia, nos anos 1960-70, Emília Viotti da Costa, Florestan Fernandes, Jacob Gorender, Katia Mattoso, Roger Bastide e outros desconstruíam o mito da democracia racial, falavam de um negro que foi posto em liberdade sem ter sido pensado uma política social que favorecesse minimamente aquela população então livre do cativeiro. Estes autores denunciavam que havia um racismo velado, não reconhecido pelo Estado brasileiro, pois negros e brancos não desfrutavam das mesmas oportunidades em igualdade o que constituía uma segregação social, uma discriminação racial na prática.

Os pesquisadores que desconstruíram, na academia, a tal harmonia existente no sistema escravista entre a *Casa Grande e a Senzala*,⁶³ que positivou a mestiçagem, mesmo estes, faziam pouca referência a ancestralidade africana. A África ainda continuava silenciada na história e na origem do brasileiro.

A presença de grupos de pesquisas voltados para História de África, antes do “boom” dos estudos africanos no início do século XXI, era ínfima. Pequenos grupos e poucos pesquisadores plantando sementes que brotaram em sua maioria a partir da promulgação da Lei 10.639/03, que se deu em virtude do questionamento sobre a necessidade de se pensar uma reeducação para as relações étnico-raciais. O processo de independência das colônias nos anos 1950, principalmente as colônias de língua portuguesa, na segunda metade do século XX, permitiu uma pequena abertura, porém importante, para relações entre Brasil e África.

Com o processo de independência dos territórios africanos, muitas universidades africanas passaram a ser administradas pelos próprios africanos, o que possibilitou a produção de conhecimento feita por e para eles e, posteriormente, para a historiografia Ocidental e para a História de África. Porém, já havia uma produção sobre a temática feita por pesquisadores norte-americanos em meados dos anos 1970. O Brasil compartilhou desse nascimento dos estudos sobre a África, em maior proporção, anos mais tarde, a partir da necessidade de formulação do currículo escolar nacional, influenciado pela luta antirracismo no Brasil.

Quanto à relação do Brasil com os países africanos recém independentes, no governo de Jânio Quadros (31/01 - 25/08/1961), houve uma aproximação, principalmente com de língua portuguesa, a partir de uma política internacional onde o seu Ministério das Relações Exteriores condenou o colonialismo europeu no continente africano e na Ásia. Isso favoreceu uma relação, ainda que tímida, entre o Brasil e África, que proporcionou alguns estudos acadêmicos a partir do surgimento de centros de pesquisas.

A criação de três importantes centros de estudos africanos ligados às universidades, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO)⁶⁴, criado em Salvador em

⁶³ Aqui faz-se referência a obra de Gilberto Freyre publicada em 1932, que se tornou referência aos estudos sobre mestiçagem no Brasil.

⁶⁴ Criado em um momento de efervescência política e cultural, no qual o Brasil inaugurava uma política de presença diplomática e cultural na jovem África que se libertava do colonialismo. Informação retirada do site do CEAO, na aba de apresentação. Disponível em: <https://ceao.ufba.br/apresentacao>, acessado em 25/02/18. Ainda sobre CEAO, ver tese de doutorado de Luiza Nascimento dos Reis. *De 'improvisados' a eméritos: Trajetórias Intelectuais no Centro de Estudos Afro-Orientais (1959-1994)*. Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos-UFBA, 2005.

1959, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA)⁶⁵, no Rio de Janeiro em 1973, o Centro de Estudos Africanos (CEA) em São Paulo, em 1979, possibilitaram pesquisas que lançavam luz sobre a história de África no contexto África-Brasil, ainda que, com algumas limitações. Assim como, o mais recente, o Centro de Estudos Africanos (CEA) em Minas Gerais, em 2012, vinculado a UFMG. Sobre isso Luena Pereira ressalta,

Apesar da sua limitada institucionalização, estes estudos vêm assistindo, a partir da década de 1970, um lento desenvolvimento de pesquisas, impulsionada por pequenas, mas significativas iniciativas, como os acordos bilaterais que o CEAO/UFBA e o CEA/USP realizaram com algumas universidades africanas e a criação de disciplinas específicas sobre África, possibilitando, em alguns departamentos e programas de pós-graduação, de desenvolver teses e dissertações nesta área, com destaque para a Universidade de São Paulo (PEREIRA, 2010, p. 3-4).

Nos anos 1960, a produção historiográfica ainda estava voltada para o sistema escravista, e as pesquisas relativas a África se desenvolviam em torno da temática escravidão. De uma maneira mais abrangente, nos anos 1980, os historiadores passaram a produzir trabalhos em que a escravidão aparecia mais investigada e heterogênea, pois a diversidade sobre a origem dos africanos escravizados na nova história social da escravidão passou a ter destaque.

Assim, nos anos 80, trabalhos como de João José Reis, *Rebelião escrava no Brasil – a história do levante dos malês*, ainda no contexto da escravidão, ao analisar um grupo étnico específico da África mulçumana, trouxe para a historiografia da época uma pesquisa diferenciada, apresentando a luta de um grupo de escravizados que, guiados por uma crença se organizaram contra o sistema escravista. Outra referência para a historiografia foi o trabalho de Luiz Felipe de Alencastro *O Trato dos Viventes*, publicado em 2000, onde o autor analisou o sistema escravista a partir do tráfego transatlântico entre a América portuguesa e as feitorias de Angola, sem negar que do outro lado do atlântico havia civilizações com sistemas próprios de comércio, política, relações sociais e culturais.

Embora publicados em épocas diferentes, os trabalhos têm em comum um olhar, pode-se assim dizer, que reconhece as particularidades do continente africano ao fazer ligações dos processos de escravidão com as diferentes Áfricas ao se aprofundarem no contexto das relações sem ignorar a perspectiva africana.

⁶⁵ Com o objetivo de estimular laços com os novos países africanos independentes, o Centro foi extinto em 64 com Ditadura Civil Militar retornando as atividades em 1973 sob a direção do africanista Maria José Nunes Pereira.

Nos anos 1990, Alberto Costa e Silva a partir de suas andanças pelo continente africano, como embaixador, compartilhou suas pesquisas no livro *A enxada e a Lança – a África antes dos portugueses*, publicado em 1992, disponibilizando ao público um dos primeiros trabalhos voltados para compreender a África por ela mesma, uma África antes da presença europeia, antes do tráfico de escravizados para o Atlântico. As teses de Leila Leite Hernandez, *Os Filhos da Terra do Sol: a formação do Estado Nação em Cabo Verde*, defendida em 1993, e de Valdemir Zamparoni, *Entre narros" & "mulungos": colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques, Moçambique, c. 1890 - c.1940*, defendida em 1998, foram uma das primeiras produzidas no Brasil que contemplavam a história de África, segundo informa Luena Pereira⁶⁶. Tais trabalhos deram um passo inicial a futuros trabalhos acadêmicos que mais tarde contemplariam, em maior proporção, exclusivamente a história de África.

Embora no Brasil o processo de abertura para as pesquisas sobre África não tenha ocorrido na mesma intensidade e momento como foi nos Estados Unidos, o processo de introdução da História de África na produção historiográfica brasileira tem gerado um processo comparável, enquanto produção e financiamento, ao que foi naquele país.

Considerando a demora em tratar de tal temática, quando por exemplo, nos Estados Unidos já havia uma grande abertura para esse tipo de tema, compreende-se esse atraso quando revisamos o caminho trilhado pelo movimento social negro, assim como o discurso de democracia racial que retardou as discussões no que se refere ao lugar daqueles marcados por negro, da África e dos africanos na historiografia nacional.

Conforme observação feita por Slenes (2010) em *A importância da África para as Ciências Humanas*, há necessidade de mudanças internas, institucionais, no centro da academia, ou seja, necessidade da academia abrir-se para a periferia, fazendo assim, referência sobre o que ocorreu com a descentralização do eixo Europa. No caso brasileiro novos temas, novas vozes protagonistas que possam falar sobre a história de sujeitos silenciados, marginalizados até mesmo invisibilizados pela historiografia nacional, isso inclui, nesse caso, a História de África, dos africanos e do negro brasileiro.

[...] houve no Brasil um processo semelhante ao [...] dos “estudos de área” nos Estados Unidos, onde especialistas não africanos, por um esforço de pesquisa e imaginação, se aproximaram à “vivência com a África”. Sugiro também que essa mudança tem preparado o caminho para um passo decisivo e necessário:

⁶⁶ PEREIRA, Luena. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. **Revista África e Africanidades** – ano 3, nº 11, nov, 2010.

a incorporação maior de negros (e índios e outros subalternos ainda marginalizados) como alunos de graduação, pós-graduandos e professores (SLENES, 2010, p. 28).

Diante do cenário que se inaugurava no meio acadêmico sobre o crescente número de pesquisas que se iniciaram a partir da primeira década do século XXI no Brasil, de fato, o advento da Lei 10.639/03 foi um marco definidor para impulsionar tais pesquisas a respeito da temática história de África. Nesse momento de produção de conhecimento sobre os estudos africanos no Brasil, assim como nos Estados Unidos, também houve incentivo à pesquisa científica acerca da África.

Esse crescente ingresso de pesquisas sobre África no meio acadêmico brasileiro, bem como na Europa Ocidental e no eixo estadunidense, foi acompanhado de uma valorização de pesquisas desenvolvidas por não africanos. No Brasil, essa questão é problematizada por Muryatan Barbosa (2010), que trata da crescente publicação de editoras brasileiras quanto a trabalhos sobre estudos africanos realizados, na maioria das vezes, por norte-americanos.

Publicou-se, por exemplo, livros interessantes como os de Paul Lovejoy (*A escravidão na África*), Roland Oliver (*A experiência africana*), John Thorthorn (*A África e o mundo atlântico*). [...] a excessão de Elikia M'Bokolo (*África Negra*), Hampaté Bâ (*Amkoullel, o menino fula*) e Joseph Ki-Zerbo (*Para quando África?*) não existe nenhuma publicação, por uma editora brasileira, de livros de autores africanos primordiais para a construção da história da África, Cheikh Anta Diop, T. Obenga, Bethwell Ogot, A. Ajayi, A. W. Andah, D. T. Niani, Ali Mazrui, J. Inikori e A. Boahen (BARBOSA, 2010, p. 91-92).

A valorização de pesquisas desenvolvidas por autores norte-americanos em detrimento dos autores africanos demonstra, ainda, um preconceito quanto a sua capacidade intelectual. Isso é construído no cenário internacional e absorvido pelo Brasil, que acaba por reproduzir suas heranças colonialistas de subalternidade por ainda considerar como suas principais referências o que é produzido na Europa e agora, com mais intensidade, nos Estados Unidos. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos propõem pensar as *Epistemologias do Sul* (2010), partindo do questionamento ao fato de que a epistemologia dominante não considerou o contexto cultural e político para o âmbito da produção do conhecimento, mantendo assim a sua superioridade.

Assim, Santos sugere a produção de novas epistemologias para que se possa descontextualizar a epistemologia dominante, lançado luz para certas questões engessadas, com a finalidade de contribuir com a descolonização do saber.

A origem da história de África enquanto conhecimento acadêmico está ligada diretamente às lutas antirracistas e anticoloniais, o que segundo Muryatan Barbosa (2010) torna esse fato “a premissa fundamental da disciplina, que não pode ser perdida. Daí

advém sua força acadêmica, assim como a sua legitimidade acadêmica”⁶⁷. O historiador de África não pode deixar de ter essa concepção sobre esse elemento fundante da disciplina, pois prossegue Barbosa em sua análise, “tornar-se-á mais um saber vazio e formalizador, como outros”⁶⁸. Isso torna o conhecimento sobre a história de África um instrumento importantíssimo de combate ao pensamento racista dentro e fora da academia.

Diante desse contexto, coube a reflexão sobre o lugar da África na produção de conhecimento acadêmico, a qual analisamos até o momento nesta segunda etapa do trabalho para nos debruçarmos sobre a próxima questão: a de qual África estamos falando e precisamos tratar no espaço escolar.

3.3 De qual África estamos falando e de qual queremos falar

O ensino de África tem se constituído num grande dilema para aqueles que são os responsáveis pela reeducação das relações étnico-raciais diante da tarefa de corrigir anos de negação do protagonismo negro e construir um processo de transformação da mentalidade para melhor compreensão dos processos históricos no que se refere a história de África, dos africanos e do negro no Brasil. Seguindo essa proposta, diretrizes, orientações e pareceres foram pensadas com o objetivo de atender o que propõem a Lei 10.639/03.

Considerando o histórico sobre educação e questão racial que analisamos no primeiro capítulo, assim como as definições postas nos termos da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o seu cumprimento, observou-se que este cenário condicionou o ensino de África a ser trabalhado numa perspectiva com vistas a educar as relações raciais, e muito a partir de um viés culturalista. Isso leva a questão sobre qual África estamos falando no espaço escolar, uma vez que, tal perspectiva está relacionada a uma fala e objetivo da militância negra que muito buscou a promulgação da Lei.

Nesse sentido, percebe-se que o ensino de África está cada vez mais condicionado ao ensino das relações raciais, sendo trabalhado a partir da positivação do sujeito negro, valorização e pertencimento a uma identidade africana que lhe foi negada. Desse modo, o que se propõe é fazer uma reflexão sobre os caminhos que estão definindo

⁶⁷ BARBOSA, Muryatan Santana. História da África: ética e ciência. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano III, Nº 6, dez. 2010, p. 89-90.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 90.

o ensino de África, e a partir disso, analisar que África estamos construindo na produção acadêmica e no espaço escolar no contexto brasileiro.

A narrativa que tem se constituído enquanto proposta de ensino a partir da valorização do protagonismo negro, ao considerar a trajetória histórica do sujeito negro, tem a sua importância, e a Lei 10.639/03 tem sido um meio no âmbito da educação para essa efetivação. Porém, os efeitos de uma educação pensada a partir de uma memória de negação e silenciamento tem feito com que a história de África fique condicionada às questões brasileiras e não a sua história individual sem a diáspora. Partilhando dessas questões sobre ensino de África, Luena Pereira (2010) chama atenção sobre os efeitos que tal perspectiva tem gerado no processo educacional.

A maior parte dos cursos até hoje oferecidos tem se dedicado mais às questões afrobrasileiras e à sensibilização dos profissionais de ensino para a problemática das relações raciais na escola. Os conteúdos e a abordagem do continente africano nestes cursos são em geral pontuais e superficiais, apoiados em pouco material didático e com pobre articulação entre temáticas africanas e afrobrasileiras (PEREIRA, 2010, p. 12).

Tais efeitos têm marcado a formação profissional e a forma como está sendo conduzido o tratamento da problemática da questão racial, principalmente no que se refere ao espaço escolar. A positivação da história do negro seja ele brasileiro ou africano se faz necessária, e é nesse sentido que se compreende a importância da história de África no espaço escolar. O que Pereira está chamando atenção, assim como o presente trabalho propõem, é analisar a combinação que se faz entre a questão racial brasileira e o ensino de África.

Tal relação entre ensino de África e a Lei 10.639/03 faz com que sejam entendidos, primeiramente, como o direito jurídico no campo da educação com medida para atenuar a questão racial – o racismo. O que tem feito com que a produção do conhecimento sobre estudos africanos esteja direcionada a essa perspectiva e com isso, a pluralidade existente na África, assim como a sua complexidade política, social e cultural sejam homogeneizadas.

Essa perspectiva tem definido uma África específica, que ocupa o espaço escolar nos poucos momentos que são disponibilizados para tratar sobre a temática. Nesse contexto, a observação posta por Barbosa (2010) de “que a história da África no Brasil será num futuro próximo será consequência do que está sendo consolidado hoje, enquanto conhecimento histórico, compromisso político e institucionalização acadêmica”⁶⁹, faz-se

⁶⁹ Ibid., p. 89.

repensar sobre os caminhos que estão se definindo sobre a produção do conhecimento da história de África, algo que tem que ser tratado com muito cuidado.

Se ensino de África tem sido conduzido a uma questão racial brasileira, o que, na opinião de Luena Pereira, tem influenciado na produção acadêmica e na abordagem quanto a cursos e especializações, uma razão para isso está na presença da militância negra nas universidades e fora delas, o que acaba por conduzir os estudos africanos a uma perspectiva de continuidade histórica. Nesse sentido, a análise de Boaventura de Sousa Santos (1996) sobre a equação moderna entre raízes e opções para pensar a transformação social cabe para pensar esse contexto. Para ele, “as raízes são entidades de grande escala, [...] cobrem vastos territórios simbólicos e longas durações históricas, mas não permitem cartografar em detalhe e sem ambiguidades as características do terreno”, pois é “um mapa que tanto orienta quanto desorienta”⁷⁰, na contramão dessa perspectiva vem as opções como “entidades de pequena escala, cobrem territórios confinados e durações curtas, mas fazem-no com o detalhe necessário para permitir calcular o risco da escolha entre opções alternativas”⁷¹.

A busca pelas raízes é explicada pela procura profunda por origens e ela passa a sustentar opções dramáticas, pois as raízes são o que buscamos enquanto identificação para algo que nos dê sentido. Tal busca se sustenta por uma necessidade da modernidade de encontrarmos um ponto de início para compreensão de quem somos e, para isso, recorreremos ao passado e a partir dele queremos encontrar um entendimento para questões como nação, povos, identidades.

Nesse sentido, as raízes estariam representando o pensamento voltado para o passado, enquanto as opções, o futuro. Entretanto, para Santos, existe uma enganação nessa equação entre raízes e opções, uma vez que, tanto o pensamento das raízes, quanto das opções, na verdade são pensamentos orientados para o futuro. Compreende-se, então, que as raízes de fato são opções.

[...] damos-nos conta de que as raízes da nossa sociabilidade e inteligibilidade são, de facto, optativas, mais viradas para uma ideia hegemônica de futuro que lhes deu sentido do que para o passado que, afinal, só existiu para funcionar como espelho antecipado do futuro (SANTOS, 1996, p. 18).

Outro equívoco, ainda de acordo com o referido autor, está na busca pelo equilíbrio entre raízes e opções, pois determinados momentos históricos é atribuída a

⁷⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 45, mai, 1996, p. 9.

⁷¹ *Ibid.*, p. 9.

dominação às raízes e, em outros, às opções, o que estabelece um vaivém na equação que se inicia no movimento das raízes seguindo para as opções e vice e versa.

Vêm-se num jogo ou movimento de raízes para opções e de opções para raízes, em que um dos vectores predomina na narrativa da identidade e da transformação. Mas, em verdade, do que se trata sempre é de opções. Enquanto certos tipos de opções pressupõem o domínio discursivo das raízes, outros tipos pressupõem a sua secundarização. O equilíbrio é inatingível. Consoante o momento histórico ou o grupo social, as raízes predominam sobre as opções ou, pelo contrário, as opções predominam sobre as raízes (SANTOS, 1996, p. 10).

Embora na sociedade moderna, de acordo com a análise de Santos (1996), a evolução se dê a partir da lógica de opções, ele explica do quanto a busca por raízes na modernidade tem construído formas de legitimá-las, citando o corpo, visto como raiz final, na busca pela hereditariedade. Um exemplo seria o uso da investigação científica a partir do genoma⁷². E é nesse contexto de buscas por raízes, o que na verdade, conforme Santos, são opções, que o ensino de África tem enveredado a uma lógica de reencontro às raízes africanas.

Essa busca de reencontro às raízes africanas ocasionou a reivindicação por uma educação que oportunizasse a imagem positiva do sujeito negro como via para atenuar a questão racial, bem como o racismo e seus derivados no espaço escolar e, conseqüentemente, no meio social. Assim, na concretização da Lei 10.639/03, o ensino de história de África passou a ser compreendido, geralmente, por esse viés.

Entende-se que o objetivo da referida Lei é que o ensino de história de África possa possibilitar o aprendizado sobre o continente africano em seus diferentes contextos e dilemas, oportunizando conhecimento e compreensão dos processos históricos que lá ocorreram e que o contexto histórico que liga a história de África a do Brasil permita que os alunos possam compreender melhor os processos históricos do Brasil, a participação dos africanos e da África para a formação econômica, social e cultural do Brasil, assim como, a configuração étnica, social e cultural brasileira.

O problema tem sido observado na forma como tem sido conduzido o ensino de África, o que, segundo Luena Pereira (2010), tem sido utilizado, em sua maioria, para atender a perspectiva de posituação do sujeito negro, o que minimiza a história de África enquanto conteúdo e conhecimento.

Este viés tem tido reflexo nas inúmeras experiências de capacitação e formação de professores apoiadas ou não pelo Estado – nos níveis federal, estadual e municipal. Estes cursos, de variados formatos e diferentes cargas horárias, têm sido promovidos por entidades do movimento negro e, dentro das instituições

⁷² **Genoma** é um **código genético**, que possui toda a informação hereditária de um ser, e é codificada no DNA. Fonte: <https://www.significados.com.br/genoma>. Acesso em 05/08/18.

de ensino superior, pela iniciativa de alguns professores e pesquisadores de temas africanos e afro-brasileiros, através de cursos de extensão e especialização. São experiências muito numerosas e diversificadas, mas que traduzem determinados caminhos e contradições (PEREIRA, 2010, p. 12).

A autora está propondo refletir sobre o que ela observa ser uma disputa entre os que acham que o ensino de África tem que estar voltado para fornecer a imagem de uma identidade positiva do sujeito negro e os que buscam uma narrativa sobre a África fora desse contexto, por via de uma narrativa científica validada pela academia.

Percebe-se que, se o ensino de história de África for conduzido sem essa perspectiva de idealização de raízes africanas construída a partir de vínculos culturais e religiosos, será possível um conhecimento que ressalte a diversidade e complexidade existente no continente, apresentando, assim, as diferentes Áfricas. A narrativa utilizada da África mãe e da irmandade entre negros brasileiros e africanos não apenas leva à interpretação de que aquele continente é homogêneo, como também, tira do sujeito africano a sua subjetividade, tornando-os um só indivíduo ou uma só África.

Ademais, desconsiderando-se as mudanças ocorridas ao longo dos séculos naquele continente, dentre elas: os movimentos de ocupação e exploração, as diferentes colônias que culminaram em processos de colonização distintos, os processos de independência, a presença da globalização e a África contemporânea, essa realidade acaba sendo invisibilizada no espaço escolar em troca de uma África onde somente os laços culturais com o Brasil são valorizados condicionando o conhecimento a uma visão um tanto limitada.

A busca por raízes, nesse caso, as raízes africanas como valorização do negro têm criado essa problemática ao ensino de história de África e para o próprio objetivo da Lei que é 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”⁷³, e não somente o conhecimento da história de África a partir da cultura negra brasileira como uma herança africana como tem sido aplicado no espaço escolar.

Tal problemática advém de um discurso construído pelo pan-africanismo, que, no processo de luta pela independência dos territórios africanos, reivindicava a união entre povos africanos a partir da idealização da mãe África. Esta visão fundamentada no pan-africanismo vigora entre aqueles que desejam a construção da identidade negra a

⁷³ BRASIL, Lei federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

partir da busca por raízes africanas, as quais, na análise de Santos (1996), se tratam apenas de opções na busca por um sentido.

Desse modo, o pensamento construído fora de África tornou o sentido de “raça” o princípio organizador central para a África independente. Contudo, este pensamento pautado na afirmação da raça negra como viabilidade de uma soberania daquele continente tem sido questionado por uma nova corrente de pensadores africanos⁷⁴ que não seguem essa linha de idealização sem problematizar a complexidade dos processos históricos do seu continente.

Para Anthony Appiah (1997), a afirmação da raça adotada pelo pensamento pan-africanista foi uma herança deixada pelos seus precursores norte-americanos e que, posteriormente, passou a ser adotada como lema por uma unidade africana na luta pela libertação. Appiah chama atenção ao fato que os africanos não comungavam do pensamento de que eram inferiores racialmente, de modo que, o pensamento de afirmação da raça como enfrentamento ao sistema colonial foi introduzido com o processo de descolonização por pensadores como Alexander Crummell, seu principal precursor, Du Bois, Nkrumah e Léopold Senghor.

Quanto ao pensamento pan-africanista, Achille Mbembe (2001) fez a seguinte observação:

O pan-africanismo, em partícula, define o “nativo” e o “cidadão” a partir de sua identificação com o povo negro. Nesta mitologia, os negros tornam-se cidadãos não porque são seres humanos dotados de direitos políticos, mas por causa, tanto de sua cor, como do privilégio de sua autoctonia. As autenticidades territorial e racial confundem-se, e a África se torna de lugar, e, portanto, não pode reivindicar nenhuma forma de africanidade. Assim, os corpos espacial, racial e cívico são um só, cada um deles sendo testemunha de uma origem comunal autóctone, a partir da qual todo aquele que nasceu nesta terra ou partilha da mesma cor e dos mesmos ancestrais é um irmão ou uma irmã (MBEMBE, 2001, p. 185).

Desse modo, no pensamento pan-africanista, a diferença que o processo de colonização afirmou ter os africanos foi positivada e utilizada como uma característica pertencente aos africanos e, em vista disso, construiu-se uma identidade africana pautada na raça negra como um elemento autóctone dos africanos, o que induziu a narrativa histórica à construção do sujeito africano na condição permanente de vítima de um processo de dominação. Analisando essa problemática Mbembe sublinhou:

Para justificar o direito à soberania e à autodeterminação, e para lutar pelo poder, duas categorias foram mobilizadas: de um lado, a figura do africano como um sujeito vitimizado e espoliado; de outro, a afirmação da singularidade

⁷⁴ Pensadores como Achille Mbembe, Anthony Appiah, Franz Fanon propõem repensar a África e o sujeito africano em outra perspectiva no pós-colonialismo

cultural africana[...]. Ambas implicaram um profundo investimento na idéia de raça e uma radicalização da diferença (MBEMBE, 2001, p. 181).

Como pontua Mbembe, a narrativa do sujeito vitimizado e espoliado, assim como a afirmação da cultura africana, foram o alicerce para o discurso do nacionalismo africano que, em defesa da humanidade africana, positivou a concepção de raça, bem como os seus costumes e tradições como sendo um caráter peculiar próprio do sujeito africano.

A construção que pesa sobre a identidade africana, a qual Mbembe se refere, é, para ele, consequência da desumanização atribuída aos africanos no período do tráfico, pois, como resposta à afirmação de sua humanidade, foi introduzido o discurso da diferença como legitimação da humanidade antes questionada, assim como afirmação da singularidade cultural africana. Portanto, segundo análise do autor, se configurou um problema de abordagem, pois a partir dessa visão o sujeito africano ocupou o lugar de passividade nos processos históricos. Para ele:

O discurso sobre a identidade africana ficou preso em um dilema do qual luta para se libertar: será que a identidade africana participa, em nome da diferença e da singularidade, na possibilidade de formas culturais diversas dentro de uma mesma humanidade – formas estas cujo objetivo não é ser auto-suficiente, e cuja significação última é universal? (MBEMBE, 2001, p. 183).

Tal discurso levou à compreensão do que fala Mbembe sobre a narrativa da raça como uma característica específica fortalecida na valorização da diferença e assim utilizada como alicerce para defesa da humanidade dos africanos, o que, para Appiah (1997), na contemporaneidade a raça acabou se tornando uma questão de herança.

Portanto, a concepção de uma raça negra tem influenciado a produção do conhecimento na diáspora e nas relações entre aqueles que buscam as suas raízes em uma África idealizada, com concepções similares ao que defendia Crummell em considerar a África a pátria da raça negra, fundamentada na solidariedade racial. Essa visão, no Brasil, tem produzido uma dificuldade em separar o ensino da história de África da questão racial brasileira.

Embora a Lei 10.639/03 tenha sido promulgada a partir do reconhecimento da importância e da ausência de uma narrativa que positivasse a participação do sujeito negro no livro didático e paradidático, tornando público o reconhecimento da problemática da questão racial que recai sobre aqueles de pele escura, não significa que o ensino de África e a produção do conhecimento tenha que seguir essa perspectiva. É importante que haja um equilíbrio dessa relação entre questão racial e ensino e produção sobre a História de África.

Em relação à perspectiva economicista, que seria uma segunda corrente de investigação sobre a narrativa que pesa sobre o curso da história de África na produção do conhecimento, Mbembe ressalta:

A escravidão, a colonização e o apartheid são considerados não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio. Em todos os casos, supõe-se que os elementos fundamentais da escravidão, da colonização e do apartheid são fatores que servem para unificar o desejo africano de se conhecer a si mesmo, de reconquistar o seu destino (soberania) e de pertencer a si mesmo no mundo (autonomia) (MBEMBE, 2001, p. 174).

Na perspectiva economicista os eventos: escravidão, colonização e apartheid foram justificadas como algo necessário para a economia. Nesse sentido, esses eventos, segundo Mbembe, são analisados como “os principais fatores que compõem a peculiaridade da história africana e da própria tragédia da qual ela se baseia”⁷⁵.

A perspectiva do afrocentrismo se constituiu em mais um paradigma nos estudos sobre África, na definição de Molefi Kete Asante, um dos principais teóricos do pensamento.

Essencialmente à proposta epistemológica do lugar. [...] A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

Essa perspectiva de pensamento foi fortalecida nos anos 1980, nos Estados Unidos, tendo como base o Pan-africanismo. Visando o fortalecimento da mente para a libertação, o afrocentrismo surge como uma resposta à supremacia branca e em oposição ao modelo eurocêntrico, por ser este entendido como uma norma a ser seguida. Para isso, pensadores do afrocentrismo propõem uma perspectiva própria, nesse sentido, africana. Isto, a partir de “referências culturais africanas a fim de construir instrumentos para uma análise mais efetiva da realidade”. Para Asante “os afrocentristas devem procurar a agência africana em toda construção metodológica”⁷⁶. Sendo, a desuniversalização dos métodos uma proposta e um dos desafios do afrocentrismo.

A este respeito, Ama Mazama (2009), pontua sobre os métodos e metodologia afrocentrista.

A produção acadêmica afrocêntrica deve refletir a ontologia, a cosmologia, a axiologia, a estética, e assim por diante, do povo africano: deve estar centrada

⁷⁵ MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 1, 2001, p. 177.

⁷⁶ ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 107.

em suas experiências. A essência da vida, e, portanto, dos seres humanos, é espiritual. Isso não significa negar o aspecto material da vida; entretanto, quando tudo foi dito e feito, o que permanece não é a aparência das coisas, mas a essência invisível que permeia tudo que é, o espírito, a derradeira unidade com a natureza, a interconexão fundamental de todas as coisas. Portanto, os métodos afrocêntricos, assim como o conhecimento afrocentricamente gerado, devem refletir a primazia do espiritual, a relação entre o físico e o espiritual, assim como a interconexão entre todas as coisas (MAZAMA, 2009, p. 123).

Portanto, o afrocentrismo visa a conscientização, isto é, a proposta está em preparar os africanos⁷⁷ para que estes possam assumir a sua própria narrativa histórica como agentes e não como vítima ou sujeitos marginalizados nos processos históricos. Para isso, esse saber consciente divide-se em duas funções – agente e agência. A ideia de agente está na capacidade do ser humano “agir de forma independente em função de seus interesses”, já a ideia de agência está “na capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana”⁷⁸.

Mazama discorre a respeito do aspecto metafísico, sociológico, conceitual, epistemológico e metodológico do paradigma afrocêntrico de maneira bem articulada, esmiuçando teoricamente os motivos, os quais acredita ser importante o afrocentrismo para os africanos e para a libertação de África. Pontuando assim, cuidadosamente métodos e metodologia para obtenção dos fins, percebe-se não somente uma inversão de paradigmas, mas, uma doutrinação aos africanos para superação da supremacia branca.

A afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus. Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação à atividade tida como real (ASANTE, 2009, p. 93).

Conforme Asante, principal teórico do pensamento afrocentrista, para que africanos deixem de ser vistos como periféricos nos processos históricos, estes têm primeiro que entender o que é ser um africano afrocêntrico. Na explicação do autor, o africano se torna um sujeito africano quando este adquire consciência da sua história e da necessidade de resistir a opressão política, econômica e cultural imposta ao seu continente por séculos. Para ele, o que torna um africano afrocêntrico é a sua consciência, pois só a partir da consciência é possível alcançar o conhecimento e a libertação. Desse modo, o pensamento afrocêntrico está pautado em uma inversão do pensamento eurocêntrico.

⁷⁷ O autor refere a palavra africano a todos os negros, sejam eles africanos ou na diáspora.

⁷⁸ Ibid., p. 94.

Para Mazama (2009), a centralidade da experiência africana é importante para libertar a África e os africanos de anos de dominação, opressão e violência, para isso o paradigma afrocêntrico se articula teórica e metodologicamente numa perspectiva de supremacia africana a partir da construção de uma consciência africana. Este discurso de inversão de paradigmas, Carlos Lopes (1996) chamou de “pirâmide invertida”. Que nas palavras do autor, “o argumento do também temos em vez de apenas temos História”⁷⁹ surgiu como resposta ao paradigma da inferioridade africana.

Assim, autores com Cheikh Anta Diop e Josef Ki-Zerbo buscaram na segunda metade do século XX, reescrever a história de África. Um movimento importante e necessário, com o objetivo de inverter o discurso da negação da história de África, no entanto, como pontua Lopes, cometeu alguns deslizes.

Os dados pareciam jogados. Doravante, tratava-se de escrever a História dos povos de África, longe do binômio colonizador-colonizado, afastando-se o mais possível da historiografia colonial, excepto quando esta fornecia argumentos favoráveis à superioridade Africana. É a História das interações e dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. Longe de lutas de classe ou de poder, longe de hipóteses susceptíveis de pôr em causa a precariedade das evidências e metodologias (LOPES, 1995, p. 26).

Pois Lopes, aponta que ao produzir uma historiografia africana, os métodos utilizados reproduziam o modelo eurocêntrico, nesse sentido, a história deixava de ser eurocêntrica para ser afrocêntrica. Embora Cheikh Anta Diop tenha iniciado os seus estudos antes do paradigma afrocêntrico, a sua teoria sobre a origem da espécie humana a partir de investigação no campo da história, antropologia, arqueologia, filosofia fez dele um grande influenciador do afrocentrismo.

Embora, à primeira vista, pareça que Lopes⁸⁰ esteja apenas criticando o discurso da superioridade africana, ele, na verdade, chama atenção para o real sentido da pesquisa sobre África, a de compreender a África a partir dela própria, sem inversões de métodos, produzindo uma historiografia feita por africanos fundamentada na historicidade africana. As armadilhas da história única fazem com que se aprenda a narrar o fato histórico apenas de uma maneira, a superação desse modelo não está na troca do eurocentrismo para afrocentrismo, mas de um fazer historiográfico que inclua a história

⁷⁹ LOPES, Carlos. A pirâmide invertida – Historiografia africana feita por africanos. **Atlas do Colóquio** “Construção e Ensino da História de África”, 1995, p. 25.

⁸⁰ Cabe uma explicação, o autor, assim como o presente trabalho, não diminui a colaboração dos estudos empreendidos por Cheikh Anta Diop e Josef Ki-Zerbo e os demais pensadores sobre a história de África daquele período e geração anti-independência. Apenas analisa como surgiu o paradigma afrocentrista, baseando-se na necessidade de superação a uma negação da história de África pelo Ocidente.

da África, da Europa, da Ásia, das Américas, dos diferentes povos, culturas e religiões. Uma vez que, a história se faz a partir de movimentos, de relações e rupturas.

A este respeito, Anderson Oliva (2003) fez a seguinte análise.

As histórias dos reinos e civilizações africanas foram utilizadas como exemplo da capacidade de organização, transformação e produção africanas, que em nada ficava a dever para os padrões europeus. Assim como os vestígios materiais deixados do passado—técnicas de cultivo, padrões de estética da arte estatutuária, ruínas dos mais diversos matizes—foram usados para evidenciar as qualidades do Continente. No entanto, os autores que abordam o período são unânimes em afirmar que os esforços dessa vertente resvalaram em erros anteriormente cometidos. Um dos mais evidentes era a ação desproporcional de enaltecer as características histórico-culturais da África (OLIVA, 2003, p. 430).

Embora, entenda-se que defender o afrocentrismo para alguns significa superar a opressão histórica, física e simbólica, mas, os processos que desencadearam a partilha de África, a negação da sua história a opressão dos seus povos, refletem a dialética dum sistema que provoca desigualdades. Para ele existir, tem que haver ricos e pobres, negros e brancos, homem e mulher, Europa e África. Superar a narrativa da inferioridade, da negação, não constitui a solução e nem a libertação de África sem a renovação do pensamento africano. A busca a uma historicidade africana voltada para pensar a África a partir da sua complexidade, contradições e tradições é de suma importância. Fortalece o direito à vida e contribui na superação de um sistema que tem por natureza ser desigual e desumano.

Os estudos pós-coloniais têm contribuído para um novo olhar sobre a historicidade africana, permitindo a construção de novos paradigmas. Assim, tem sido possível pensar a África problematizando questões importantes como a construção do ser negro africano, de raça, de África. Tais narrativas tem sido desenvolvida por autores como Achille Mbembe, Anthony Appiah, Valentin Mudimbe.

Que fique claro, que o objeto aqui, não é apontar qual a perspectiva mais apropriada para pesquisa e ensino da história de África, mas analisar quais perspectivas a história de África tem sido abordada na produção do conhecimento. Observou-se que a construção de uma historiografia africana esbarrou por vezes em abordagens eurocêntricas, fazendo uma inversão de paradigmas. Portanto, as formas de olhar o fenómeno, a cosmovisão do Norte ainda tem definindo os métodos da produção do conhecimento africano, o que se defende aqui neste trabalho é a formação de uma epistemologia africana para pensar a sua historicidade, com base em um pensamento constituído a partir do saber africano.

O que se propôs analisar, neste segundo capítulo, foi em que perspectiva a produção do conhecimento a cerca da história de África tem sido teorizada na historiografia contemporânea, assim como os seus contextos e dilemas. Pois, no contexto brasileiro, a pesquisa, ensino e produção do conhecimento sobre África estão condicionados, em sua maioria, à Lei 10.639/03, que tem por objetivo, entre outros, oportunizar, no espaço escolar, assim como no material didático, o conhecimento da história de África, os processos econômicos, políticos, sociais e culturais. A omissão desse objetivo em troca da valorização da narrativa que idealiza uma continuidade histórica a partir de heranças africanas acaba por tornar simplista o conhecimento sobre a história do sujeito negro africano ou brasileiro.

Considerando a revisão historiográfica apresentada no primeiro capítulo sobre o caminho percorrido para a construção de uma educação racializada, que nos anos 1990 passou a incluir a imagem e participação do sujeito negro positiva nos processos históricos, bem como, a promulgação da Lei 10.639/03 como um marco enquanto legitimação jurídica para inclusão da história do negro, assim como a história de África no material didático e no ensino básico obrigatório. Portanto, a análise apresentada neste segundo capítulo se deu sobre a historicidade africana na produção do conhecimento na aplicação da Lei 10.639/03. No próximo capítulo, segue como proposta, analisar a produção do conhecimento sobre a história de África no livro didático, considerando também os seus contextos e dilemas.

4. LIVRO DIDÁTICO E AS REPRESENTAÇÕES DA HISTORICIDADE AFRICANA

As visões sobre o continente africano na historiografia ocidental por muitos anos foram de negação de sua história, até mesmo de sua humanidade. No século XIX, o filósofo Friedrich Hegel⁸¹ afirmou que no continente africano não havia história e essa afirmação adentrou anos afins se renovando a cada nova interpretação sobre a história da humanidade.

De acordo com Carlos Lopes (1995), o continente africano passou por duas fases de compreensão sobre a sua história. A primeira, foi a fase da inferioridade africana, construída a partir de uma perspectiva europeia, visto assim, de fora do continente por pensadores como Friedrich Hegel, e por pensadores posteriores a ele (entre os séculos XVIII e XIX), que viam o continente africano sem possibilidades para o desenvolvimento de uma civilização. Assim, atribuíam características negativas aos povos africanos, aos seus costumes, crenças e tradições, desprestigiando qualquer índice de possibilidade de algum feito positivo ou de confirmação de sua humanidade. A este respeito, Oliva (2003) ressalta.

Segundo os pensadores do século XIX, os povos africanos subsaarianos encontravam-se imersos em um estado de quase absoluta imobilidade, seriam sociedades sem história. [...]. Observados de dentro dessa perspectiva histórica, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história da humanidade. Primeiro pela ausência, em grande parte das sociedades abaixo do Saara, de códigos escritos—havia a predominância da tradição oral. E, segundo, por serem classificadas como sociedades tradicionais — quando a tradição aparece no sentido de preservar, como em uma bolha do tempo, o passado —, estando fadados a um eterno imobilismo (OLIVA, 2003, p. 437).

A fase da inferioridade trouxe grandes prejuízos ao continente, pois a sua longa duração serviu à Europa nos seus interesses de adentrá-lo pelas encostas, e, assim, promover a desestruturação das organizações políticas e econômicas que lá existia, tornando-o um território para abastecê-la economicamente, legitimando, ainda, o uso do trabalho forçado africano como mão de obra necessária para manutenção do capitalismo.

A segunda fase se configura melhor no final da primeira metade do século XX, com o movimento das independências. Nesse contexto, o processo de luta para a

⁸¹ Em trecho citado por Oliva (2003), Hegel faz a seguinte referência sobre África: “A África não é uma parte da história do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo” (HEGEL, 1995, p. 174 apud OLIVA, 2003, p. 438).

retomada dos territórios dominados por países europeus dá início ao movimento de construção e afirmação da história de África, que desponta como resposta ao Ocidente sobre a narrativa de negação da historicidade africana. Surgiu, então, a superioridade africana⁸², uma visão histórica interpretada por africanos. Assim, Lopes definiu as duas visões que, para ele, caracterizaram o pensamento sobre o continente em temporalidades diferentes.

Após essas visões aqui apresentadas sobre a historicidade africana, temos hoje a visão da África pós-colonial, onde pensadores como Appiah, Mbembe e Mundibe estão pensando uma África fora do contexto do Afrocentrismo, Pan-africanismo e do Negritude.

Assim, neste capítulo, o objetivo é analisar o conteúdo programático referente ao estudo da História de África e dos Africanos na produção do conhecimento no livro didático de História, bem como, o papel do livro didático no contexto do ensino de História.

Nesse sentido, no próximo tópico analisar-se-á qual África tem sido apresentada no livro didático de História no sistema educacional brasileiro, sobretudo, nos livros do último PNLD-2018, que no seu edital de convocação tornou critério de eliminação a não inclusão dos termos da Lei 10.639/03.

4.1 África no livro didático de História: análise da coleção #Contato História

No contexto brasileiro, há duas visões distintas sobre o continente africano: uma anterior ao advento da Lei 10.639/03 e outra, posterior. Pode-se dizer que, anterior a Lei, tem-se a fase da inferioridade africana e após a Lei, a fase da superioridade africana. Como analisamos no segundo capítulo, as pesquisas relativas a África no Brasil têm enveredadas para a perspectiva da superioridade africana, com vistas a valorização do povo, da identidade e cultura negra.

Entende-se, assim, que adentrando o momento de positivação do olhar a África, passa-se, então, a reconhecer a importância da sua história. Nesse contexto, o livro didático torna-se alvo de mudanças. A partir da Lei 10.639/03, do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 003/2004^o e do texto das Diretrizes Curriculares

⁸² Quanto ao movimento de afirmação da história de África por parte de pensadores africanos, tratamos no segundo capítulo, portanto, não nos alongaremos nesse tema, neste capítulo.

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, o PNLD – 2018/Ensino Médio pontuou-se como referência a inclusão da história de África no livro didático.

Neste trabalho, optou-se por analisar a coleção de livro didático de História, *#Contato História*, que, embora faça parte do Guia de Livros Didáticos do PNLD – 2018/Ensino Médio, a versão aqui analisada não é a que fora aprovada no último PNLD. Decidiu-se por analisar as coleções do trienal 2018/2019/2020 disponível na rede pública de ensino, já que as novas coleções aprovadas pelo PNLD – 2018/Ensino Médio só estarão disponíveis pelo MEC no segundo semestre de 2019.

A escolha por analisar uma coleção do ensino médio se deu em virtude de que o recurso pedagógico para uso do professor de História, que será apresentado no final da dissertação, tem como proposta ser um recurso com conteúdo didático exclusivo do ensino médio. Desse modo, compreende-se que a análise a ser feita deva ser de livros do ensino médio, selecionando-se, a coleção *#Contato História*, para o desenvolvimento da análise por ser das 13 coleções contempladas no Guia de Livros Didáticos do PNLD – 2018/Ensino Médio, a única que na resenha de apresentação, no que se refere a História de África, os autores propõem que:

[...] Extrapola-se a visão que os restringem apenas ao passado, permitindo que os estudantes pensem historicamente sobre a atuação desses sujeitos em diferentes temporalidades e como responsáveis por contribuições significativas na formação. Trata-se a História da África por meio da valorização da diversidade (histórica, cultural, linguística, política, geográfica etc.)

As demais coleções, em sua maioria, enfatizam a importância do ensino de África contextualizando com a formação do Brasil, para uma perspectiva de posituação da identidade do sujeito negro. Cabe ressaltar que a versão analisada não é a contemplada no último PNLD. Assim, segue como proposta analisar a historicidade africana no livro didático de História e qual concepção acerca da historicidade aparece na coleção. Inicialmente se fará uma análise descritiva da coleção.

4.1.1 Coleção # Contato História



Figura 1 - Coleção #Contato História, 2016.

A coleção #Contato História, da editora Quinteto 1º ed. de 2016, proposta para o ensino médio regular, é composta por três volumes e tem como autores Adriana Machado Dias⁸³, Keila Grinberg⁸⁴ e Marco César Pellegrini⁸⁵, ambos historiadores. No Guia de Livros Didáticos - 2017, na resenha de apresentação geral da coleção, os autores destacam quatro pontos: “visão geral”, “descrição da obra”, “análise da obra” e “em sala de aula”.

Na “Visão Geral”, os autores apresentam como proposta, a partir de diálogos recentes com os novos estudos do campo da História, possibilitar aos estudantes que estes possam criar uma identificação com sujeitos históricos do passado de acordo com as suas vivências pessoais. Destacam que, na coleção, “trabalha-se com referenciais de pressupostos teóricos da Nova História Cultural e da Nova História, entendendo o conhecimento histórico como algo em permanente construção”⁸⁶. Informam que a coleção apresenta diversidade de imagens, de fontes históricas e a mulher como um sujeito participativo na construção histórica.

Na obra, dialoga-se com o conhecimento da arte e do cinema, apresentando sugestões de filmes e propostas de atividades com diferentes obras artísticas para cada unidade. Investe-se em propostas interdisciplinares, tanto nas sugestões para o trabalho do professor, quanto nos exercícios para os estudantes. Nas atividades, propõe-se a realização de pesquisas, montagem de exposições, entrevistas e trabalhos escolares que guardem relação direta com

⁸³ Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino e autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁸⁴ Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ).

⁸⁵ Licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino, editor de livros na área de ensino de História e autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁸⁶ BRASIL, GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD, 2017.

a vida do estudante do Ensino Médio, valorizando os seus conhecimentos prévios e a sua opinião (BRASIL, GUIA/PNLD, 2017, p. 71).

No que se refere a “análise da obra”, os autores destacam cinco pontos: o componente curricular História, proposta pedagógica, formação cidadã, História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas e o projeto gráfico-editorial. Quanto ao componente curricular de história, os autores assinalam para um mesmo fato, distintos olhares, “compreendendo-se a escrita da História como fruto de tensões e múltiplas interpretações”⁸⁷.

Assim, os autores trazem, como proposta, a aproximação da pesquisa acadêmica ao espaço escolar a partir da contextualização de diferentes temáticas, isso para que os alunos possam ter acesso às discussões mais atuais do campo da história ressaltando-se que, entre as propostas, os autores visam possibilitar aos estudantes conhecimento crítico e acesso a diferentes fontes de modo a compreenderem o ofício do historiador. Portanto, destaca-se:

Na coleção, problematiza-se o processo de construção histórica por meio do acesso a diferentes tipologias de fontes, entendendo-as como ferramentas fundamentais que aproximam os estudantes do ofício do historiador. As leituras complementares de autores reconhecidos no campo da História podem ser exploradas em sala de aula, permitindo aprofundar os estudos sobre os temas das unidades (BRASIL, GUIA/PNLD, 2017, p. 74).

Como proposta pedagógica, os autores propõem novas formas de aprendizagem a partir do uso de novos recursos didáticos. Nas seções são apresentadas, para além de imagens, sites e filmes como recursos para que os estudantes possam se aprofundar nos temas propostos. A interdisciplinaridade, na proposta dos autores, é para tornar o conhecimento prazeroso e expressivo, pois o uso de diferentes recursos didáticos possibilita uma interação entre o presente e o passado, e assim, os estudantes conseguem aprender/compreender melhor os processos históricos. Desse modo, sublinha-se.

Na coleção, adotam-se estratégias que possibilitam transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados, sendo que isso ocorre mediante a presença de textos a serem lidos e interpretados pelos estudantes, através da proposição de pesquisas direcionadas previamente por roteiro, elaboração de relatório, análise de fotografias e periódicos antigos. Dessa forma, possibilita ao estudante se posicionar mediante a escrita de textos dissertativos. Incentiva-se o professor a exercitar o senso crítico dos estudantes e seus conhecimentos prévios, relacionando-se o saber escolar às suas vivências (BRASIL, GUIA/PNLD, 2017, p. 75).

No que se refere a formação cidadã, os autores adotam na coleção a narrativa do não ao preconceito e à discriminação, construindo diálogos para uma nova educação,

⁸⁷ Ibid., p. 74.

onde o objetivo é ensinar o respeito ao outro, independente de religião, cor da pele, gênero, nacionalidade, e não permitindo juízo de valor por parte dos estudantes. Outro ponto mencionado pelos autores se trata do compromisso com uma educação que construa um sistema de ideias de não à violência contra a mulher, bem como a participação da mulher nos processos históricos, destacando o protagonismo feminino.

A obra trabalha com diferentes práticas religiosas e estimula o combate à intolerância, respeitando os preceitos éticos. Trabalha-se a temática da religiosidade a partir da luta pelo reconhecimento e valorização da diversidade, explorando a abordagem de práticas religiosas em uma perspectiva cultural, chamando-se atenção para a necessidade de combate a qualquer tipo de intolerância. As questões ambientais também são discutidas pela obra, contribuindo para refletir sobre a necessidade de preservação do meio ambiente e a responsabilidade do jovem na construção de práticas sustentáveis (BRASIL, GUIA/PNLD, 2017, p. 75).

Quanto ao projeto gráfico-editorial, os autores destacam que “é adequado, contando com referências e indicação de leituras complementares sobre os assuntos tratados nas unidades, o que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem”⁸⁸, dando enfoque para sites, filmes e obras que se aproximam mais da cultura juvenil, permitindo que os professores possam explorar mais os temas de cada unidade da coleção.

No que diz respeito a temática História de África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas, os autores ressaltam que a temática se faz presente ao longo da coleção, ultrapassando a visão restrita somente ao passado, dando ênfase nas atividades. Ainda destacam que a coleção é voltada para preparar os estudantes a pensarem a participação de África e dos povos africanos historicamente, como sujeitos participativos dos processos históricos. Prossegue sublinhando:

Trata-se a História da África por meio da valorização da diversidade (histórica, cultural, linguística, política, geográfica etc.), como também a situação dos afro-brasileiros depois da abolição, as redes de solidariedade como estratégia de sobrevivência e as lutas dos negros hoje. A presença da cultura indígena na contemporaneidade é abordada de forma positiva, sendo este um diferencial da coleção, uma vez que mostra a situação desses povos em várias partes do mundo e em diferentes momentos históricos. Discute-se a temática da resistência indígena, abordando a luta pela preservação da cultura e a garantia de direitos, como também a luta pela terra e a situação de exclusão desses povos das políticas públicas (BRASIL, GUIA/PNLD, 2017, p. 75).

O sumário sintético apresentado indica a distribuição temática para cada volume da coleção, isto é, para cada ano do ensino médio. As unidades temáticas seguem

⁸⁸ Ibid., p. 75.

uma linearidade, onde os fatos históricos obedecem às temporalidades como: antiguidade, idade média, idade moderna e contemporânea.

ANO	UNIDADE
1º ano - 384p.	Construindo a História; A origem do ser humano; Povos do Oriente Médio Antigo; Povos antigos da África; Povos antigos da Ásia; Os antigos gregos; Os antigos romanos; A expansão do Islã; A época medieval na Europa; O Renascimento Italiano; Os povos da América; Reinos e Impérios da África.
2º ano - 384p.	O nascimento da Europa Moderna; Reformas religiosas e Estados absolutistas; A África e a chegada dos europeus; A conquista e a colonização espanhola na América; A conquista e a colonização portuguesa na América; A expansão das fronteiras da Colônia; O Iluminismo; A Revolução Americana; A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; A Revolução Industrial; As Independências na América; O Império do Brasil.
3º ano - 384p.	A Industrialização e a expansão imperialista; A Primeira República; A Grande Guerra e a Revolução Russa; O período Entre guerras; A Era Vargas; A Segunda Guerra Mundial; As transformações mundiais durante a Guerra Fria; Movimentos de Independência na África; A democracia no Brasil do pós-guerra; O Brasil durante a ditadura militar; O mundo contemporâneo; O Brasil contemporâneo.

Figura 2 - Coleção #Contato História – 2016, Sumário Sintético.

O primeiro volume da coleção, que corresponde ao primeiro ano do ensino médio, está voltado para a origem da humanidade, aos processos de imigração, o sujeito histórico e as ligações entre passado e presente. No que se refere a historicidade africana, o Livro 1 faz referência aos povos antigos da África em duas unidades. Na primeira unidade “Povos antigos da África”, a antiguidade dos povos africanos é narrada em dezesseis páginas sendo destacado os Egípcios, Cuxitas, Garamantes e Axumitas. Entre os quatro povos, o que mais ocupa as páginas do livro são os egípcios, oito páginas são dedicadas a historicidade egípcia. Na segunda unidade, relativa a África, “Reinos e

império da África”, a narrativa se desenvolve em dez páginas focalizando reinos do Norte de África.

Na primeira unidade, “Povos antigos da África”, os povos apresentados são pertencentes a região norte do continente africano. Os Egípcios e Cuxitas habitavam ao longo do rio Nilo, os Garamantes habitavam o deserto do Sara e os Axumitas habitavam as proximidades do Mar Vermelho. Os autores iniciam apresentando os aspectos geográficos e populacionais do continente, e seguem a narrativa apresentando a organização política, social, econômica, cultural e religiosa dos povos em destaque.



Figura 3 - Unidade: Povos antigos da África.

Percebe-se que os autores não inovam no que se refere a antiguidade de África, pois o recorte territorial é a região Norte de África, isto é, os livros didáticos quando tratam de África antiga, na sua maioria, fazem referência ao norte de África, dando ênfase ao Egito. Nesse sentido, a coleção repete essa prática de reconhecer historicamente o território identificado na historiografia europeia de África branca, como se apenas nesse território tivesse havido civilização anterior ao contato com os europeus. A África subsaariana não tem destaque nesse período.

Na figura abaixo, na primeira página os autores apresentam o continente africano a partir dos aspectos geográficos, na segunda página apresentam uma linha do

tempo onde destacam os Egípcios, Cuxitas, Garamantes e Axumitas com sendo as únicas civilizações da África Antiga.

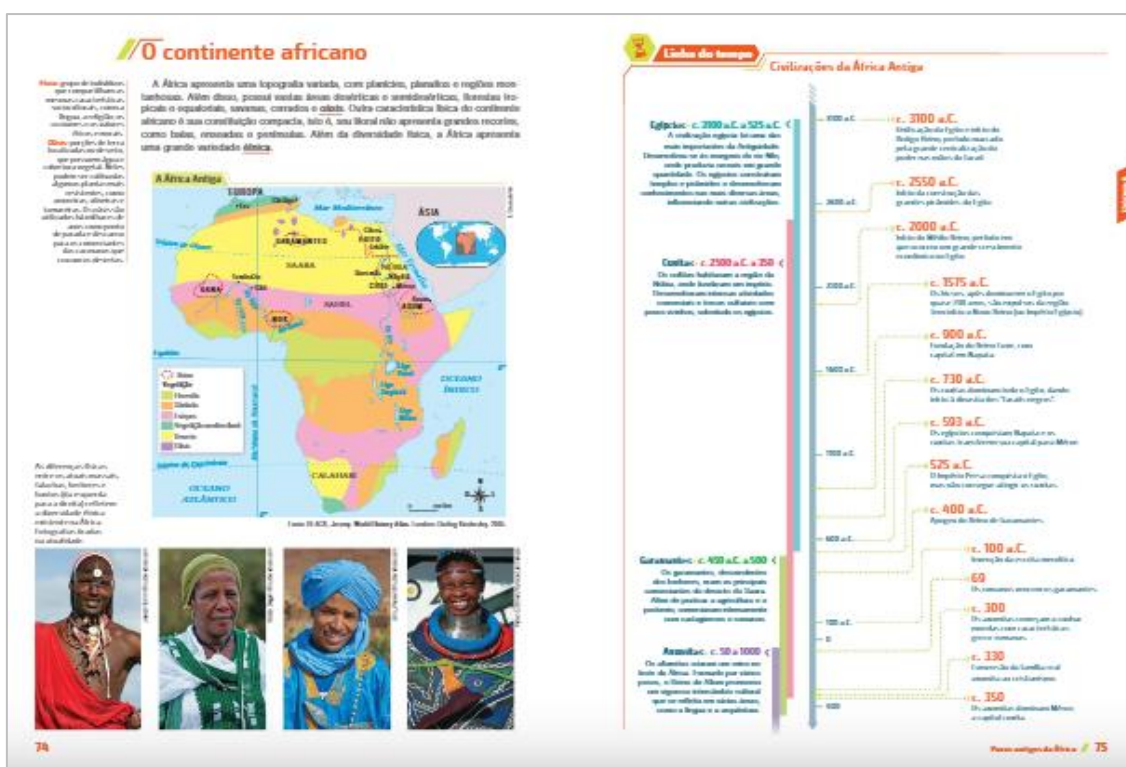


Figura 4 – Livro didático 1, p. 74-75.

Assim, o conhecimento histórico construído acerca da antiguidade de África, se faz a partir da história do Egito e dos demais reinos e impérios localizados, em sua maioria, no norte do continente, bem como observa-se na presente coleção analisada. O Egito é predominante no número de páginas, os demais são pouco explanados, ao Império de Cuxe é dedicado duas páginas, ao Reino de Garamantes e de Axum, uma página.

A África subsaariana costuma ser explanada nos livros didáticos a partir do século XIV, quando as primeiras expedições portuguesas começaram a chegar na Costa africana⁸⁹. O livro didático tem contribuído para o fortalecimento da negação de que havia uma civilização abaixo do Norte do continente. Sabe-se que, devido à ausência da escrita, pouco se reconstruiu sobre o passado da extensa região que se compreende por África subsaariana. A principal fonte histórica para o conhecimento da região são as fontes orais,

⁸⁹ A partir do contato com os europeus foi realizado os primeiros registros escritos, antes disso, os registros eram feitos a partir da tradição oral. Na África subsaariana, os povos eram ágrafos, a memória era preservada e transmitida pelos tradicionalistas-doma aos Giots. Sobre isso ver “A tradição viva” de A. Hampaté Bâ.

desse modo, as tradições orais constituem-se um elemento histórico de extrema importância para a historicidade de povos ágrafos.

Jan Vansina (2010) num estudo criterioso⁹⁰, revelou que abaixo do Saara houve uma grande movimentação social, política, cultural e comercial bem antes da chegada dos europeus. Sobre os recursos históricos utilizados como fonte no seu estudo, ele sublinhou:

São poucas as fontes de época de que dispomos atualmente, uma vez que o mais antigo manuscrito existente data somente de 1492, e as incipientes escavações efetuadas em Shaba e no baixo Zaire (Congo) e em outras regiões, não nos podem fornecer um quadro cronológico bem definido. [...] Entre as fontes não contemporâneas estão as tradições orais do Kongo, registradas pela primeira vez em 1624, e outras que tratam dos reinos costeiros, recolhidas por O. Dapper e G. A. Cavazzi, entre 1641 e 1667 – isto é, dois ou três séculos após os acontecimentos. Quanto às outras regiões, a coleta das tradições orais só teve início em fins do século passado, mas tornou-se sistemática desde a independência, em 1960. As tradições orais revelaram-se uma fonte essencial para a compreensão tanto da história quanto da cultura locais (VANSINA, 2010, p. 623).

Vansina, aponta no início do ensaio as dificuldades de construir uma historiografia sobre a África subsaariana sem fontes escritas, mas, na sequência, prova que para escrever sobre a historicidade africana é preciso reconhecer as fontes existentes sobre o extenso território africano, que vão para além de fontes escritas, como as escavações arqueológicas, o uso do carbono 14, os estudos de botânica e linguística. Mas, que, a oralidade ainda é a principal fonte histórica. A este respeito, Hampaté Bâ ressaltou.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. [...] pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (BÂ, 2010, p. 167-168).

Analisando aspectos como: a agricultura, o artesanato, o comércio, as sociedades e a organização do poder, as savanas e os reinos, os povos (que no processo de migração subiram os rios para penetrar nas florestas, estabelecendo diversos tipos de relações), Vansina utiliza-os como referência para afirmar que abaixo do Saara existiu uma intensa ocupação e movimentação. Isto porque os povos que habitam a região tinham

⁹⁰ Outro estudo criterioso sobre a África subsaariana é encontrado no trabalho de Alberto Costa Silva, “A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses”, resultado de anos de trabalho como embaixador em diferentes países africanos.

o sistema de troca como principal atividade comercial, eram caçadores, pescadores, plantadores e dominavam o ferro.

No que se refere ao modo de vida e produção, especificamente da região equatorial do continente, Vansina relata que “os dados ecológicos e arqueológicos permitem-nos afirmar que já antes de 1100 a agricultura era praticada por toda parte, com exceção do interior de Angola meridional que fica perto demais do deserto de Kalahari e de algumas regiões florestais”⁹¹. Quanto a plantação de cereais, é destacado o cultivo de sorgo vermelho⁹² e inhames africanos, banana e cana-de-açúcar cultivadas na floresta e na savana. Feijão e amendoim são ressaltados como os legumes consumidos e cães, galinhas e cabras, como animais domésticos criados em toda região. Vansina ainda aponta que, na floresta, criavam-se carneiros, gado de chifres e porcos e que a base da alimentação era de cereais, bananas e inhames. Sobre artesanato e comércio, ele ressaltou:

Por toda a região, as técnicas artesanais já haviam assumido em 1100 as características que conservariam até mais ou menos 1900: a metalurgia do ferro estava bem desenvolvida, e entre as demais atividades se incluíam a cerâmica, a fabricação de cestos, a tecelagem em rafia, a tanoaria e a extração de sal do mar, dos mangues, de plantas ou ainda de sal-gema. As escavações efetuadas em Bouar, na República Centro-africana, bem como as de Sanga, comprovam a existência da metalurgia. É possível que as minas de ferro de Munza, em Shaba, tenham sido exploradas desde cedo, e que tal fato estivesse ligado à expansão do reino de Luba. (VANSINA, 2010, p. 629-630).

Os autores finalizam a unidade com uma seção complementar que acompanha cada final de unidade, denominada “ampliando seus conhecimentos”. Nessa seção, os autores trazem mais informações sobre a Arte no Egito, isto é, sobre o estilo egípcio de representação. Acrescenta informações com dica de filme, sugere leituras que incluem trabalhos de Alberto da Costa e Silva e a coleção de História Geral de África da Unesco e sites para pesquisa sobre o Egito Antigo.

Na segunda unidade, “Reinos e impérios de África”, os autores apresentam a África do século VI ao XVI. A unidade inicia destacando que em África habitavam uma grande quantidade de povos, com línguas, costumes e religiões diferentes, que possuíam organizações política e social próprias, ressaltando os reinos de Gana, Iorubás, Benin, os impérios de Songai e Mali, os povos do Saara os berberes e os tuaregues, os muçulmanos e o islamismo.

⁹¹ VANSINA, Jan. A África equatorial e Angola: as migrações e o surgimento dos primeiros Estados. In: **História geral da África**, IV: África do século XII ao XVI / editado por Djibril Tamsir Niane. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 628.

⁹² Sorgo – “é o quinto mais importante cereal do mundo, atrás do trigo, arroz, milho e cevada. É usado na alimentação animal ou humana, dependendo do país”. Disponível em: <http://sorgo.net.br/>.



Figura 5 – Unidade: Reinos e impérios da África.

A unidade apresenta uma África plural, em constante movimento, rica em sua dimensão geográfica, em pessoas, em trocas comerciais, em linguística, com uma organização política bem sistematizada. Uma África que possuía universidades, os autores citam o Império Songai, como exemplo, onde existiu cerca de 200 escolas islâmicas. Apresentam ainda a influência da cultura islã sobre o norte da África e a resistência de alguns povos em manter a suas tradições.

Ao fim da unidade, a seção “ampliando seus conhecimentos”, traz informações sobre Arte das máscaras africanas, que neste caso, máscaras feitas e utilizadas no Benin, Camarões e Nigéria entre os séculos XVI e XIX em cerimoniais. Ainda sugere filmes, leituras de trabalhos como de Marina de Mello e Souza e sites para pesquisas. Em uma outra seção denominada “explorando o tema”, os autores tratam sobre as memórias das sociedades africanas, retratando a figura dos Griots.

Nesse segundo momento do Livro 1, percebe-se que os autores exploram o tema com o objetivo de superar os estereótipos, os preconceitos, a falsa concepção de que o continente africano é atrasado e exótico. Contudo, apesar da métrica do livro ser pequena para um assunto tão complexo, os autores, nessa unidade, especificamente no pouco que se propuseram discorrer sobre a historicidade africana, ainda que o território explorado se deteve ao norte do continente, eles conseguem superar algumas lacunas

existentes no livro didático sobre África. Outro fato observado, é que os autores isolam o continente africano do restante do mundo, o que, talvez, possa ter sido uma escolha falar de África por dentro, sem ligações externas.



Figura 6 – Unidade: A África e a chegada dos europeus.

O Livro 2 da coleção, tem por periodização a era moderna e, por objetivo, estudar os “aspectos da origem do mundo ocidental moderno, como a formação do Estado moderno europeu a partir da crise do feudalismo e do fortalecimento das monarquias centralizadas”⁹³. No que diz respeito a historicidade africana, esta é contemplada em uma única unidade denominada “África e a chegada dos europeus”. Em oito páginas os autores apresentam o continente à época da chegada dos portugueses e o início do processo de ocupação pelos portugueses.

A unidade inicia retratando aspectos da organização social, política, econômica e religiosa em África no século XV. Os autores continuam apresentando uma África plural, com estruturas sólidas de poder, civilizações desenvolvidas, estrutura de comércio de curta e longa distância que se realizava por rotas terrestres e fluviais. Quanto ao aspecto religioso, destacam que as principais religiões eram as tradicionais africanas, além do islamismo e do cristianismo.

⁹³ DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Coleção #Contato História**, 2º ano – 1. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, p. 11.

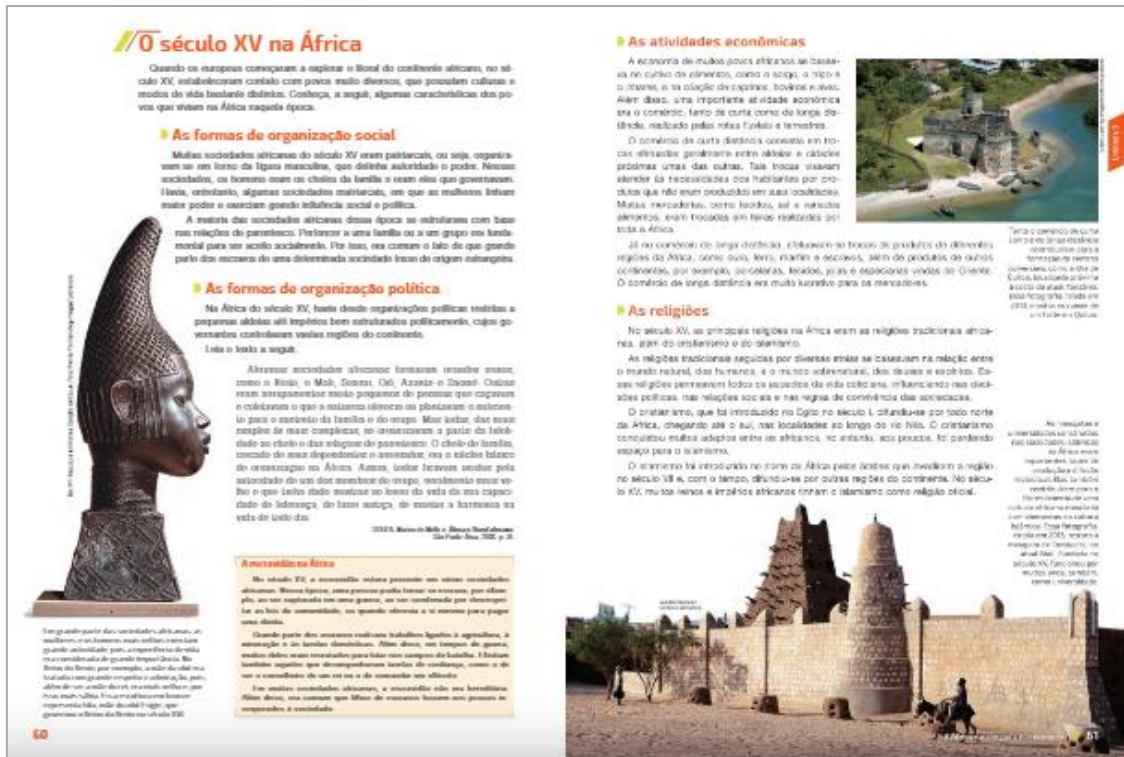


Figura 7 – Livro didático 2, p. 60-62.

Nas páginas seguintes, os autores ainda situam a narrativa em grande parte ao norte de África, ressaltando reinos e impérios, bem como, os reinos do Benin, Monomotapa (localizado na África oriental) e Marrocos, e os impérios Otomano e da Etiópia (localizada no chifre da África, região oriental), com um destaque especial para o Reino do Congo (situado na África central). Contudo, já é possível visualizar uma territorialização maior do continente a partir dos reinos e impérios destacados. Uma observação pertinente que se faz refere-se à ausência dada pelos autores aos distintos povos que habitavam (que ainda habitam em sua maioria) o continente para além de reinos e impérios.

A chegada dos portugueses é relatada a partir do Reino do Congo, onde os autores apresentam primeiro como era a organização política, social e econômica do Reino, depois a chegada dos portugueses e a relação que estes estabeleceram com os nativos. Em seguida, é apresentado o sistema de feitorias. Assim, os autores prosseguem explicando o funcionamento do sistema de feitorias na costa africana e o comércio de troca, estabelecido entre portugueses e nativos da África. Percebe-se que na narrativa construída pelos autores a entrada dos portugueses na costa africana se dá de maneira pacífica, sem muita resistência por parte dos nativos, bem como, quando os autores

colocam que a escravidão ocorreu a partir de um sistema comercial estabelecido entre portugueses e os governantes africanos. Destaca-se:

No início, os africanos ofereciam pequenos contingentes de cativos, provenientes do sistema tradicional de escravidão já existente no continente. Mas, com o desenvolvimento do comércio, muitos governantes africanos passaram a organizar a captura sistemática de escravos para vender, desestruturando as sociedades tradicionais (LIVRO 2, 2018, p. 67).



Figura 8 – Livro didático 2, p. 66-67.

Na seção “ampliando seus conhecimentos”, os autores apresentam os reflexos da presença europeia na arte africana. Sugerem dicas de filmes, leituras, com destaque para Mary Del Priore, Alberto da Costa e Silva e Marina de Mello e Souza, e sites para pesquisa sobre o tema. No Livro 2 da coleção, África é situada novamente na unidade – “A conquista e a colonização portuguesa na América”, na seção, “Africanos no Brasil”. Em duas páginas os autores explicam o processo de escravidão dos nativos de África por Portugal no Brasil. Iniciam a seção retomando basicamente de onde finalizou a unidade: “África e a chegada dos portugueses”, isto é, das feitorias portuguesas na costa africana.

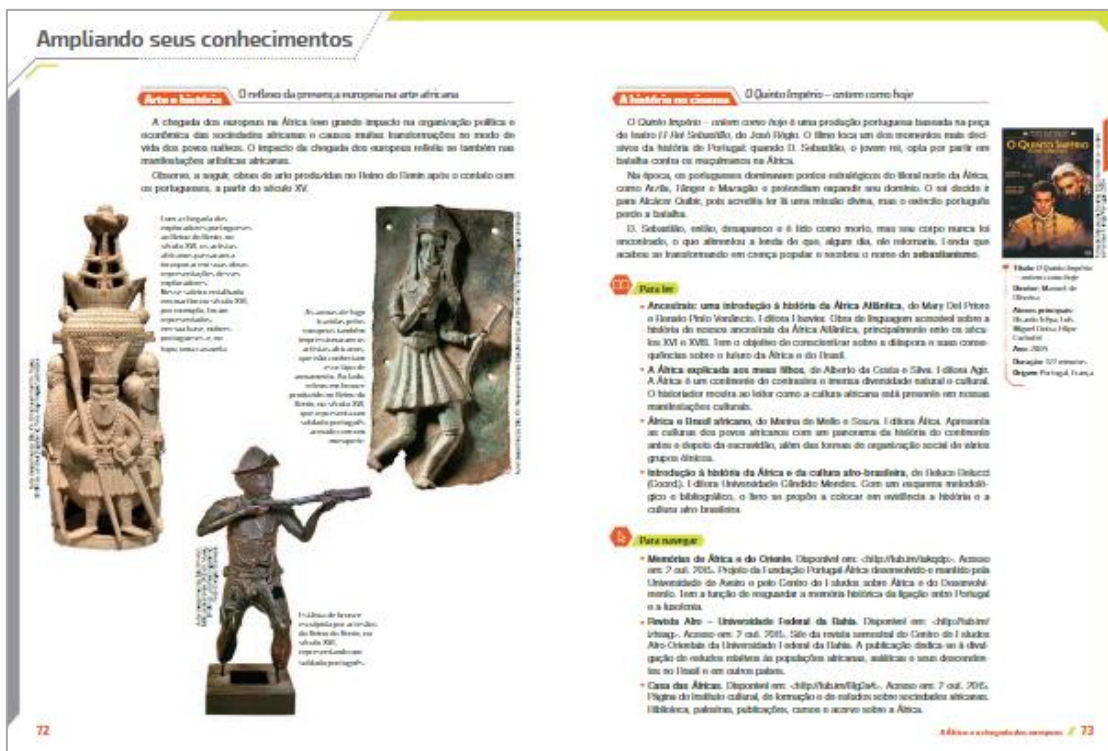


Figura 9 – Livro didático 2, p. 72-73

Assim, na seção “Africanos no Brasil”, os autores explicam que a partir do século XVI nas feitorias portuguesas, devido a colonização açucareira no Brasil, o sujeito escravizado passou a ser a mercadoria mais importante. Em breves palavras é explicado como funcionava o sistema de transportes – os navios negreiros, que levavam os africanos na condição de escravizado para o Brasil, bem como, o funcionamento dos mercados de venda de escravizados, o sistema escravista e o mercantilismo. Faz-se um destaque a figura de Jinga Mbanda no Box “O sujeito na história”.

O Livro 3 da coleção, que corresponde ao terceiro ano do ensino médio, tem por periodização a era contemporânea e por objetivo, “estudar o contexto em que ocorreram essas independências e as peculiaridades desse processo em diferentes regiões da África”, bem como, “conhecer algumas características dos novos países africanos e também os principais problemas que eles passaram a enfrentar após a independência”⁹⁴. Assim, a historicidade africana é contemplada em uma unidade específica. Mas, na primeira unidade do livro - “A industrialização e a expansão imperialista”, na seção – “O imperialismo”, há um tópico específico que trata do imperialismo em África, em uma página, os autores explicam que até a segunda metade do século XIX, a presença europeia

⁹⁴ DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Coleção #Contato História**, 2º ano – 1. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2016, p. 175.

Em análise acerca da influência do imperialismo no processo da partilha de África, Leila Hernandez (2008) sublinhou.

Tanto a partilha como a ocupação efetiva foram impulsionadas pela concorrência entre várias economias industriais, buscando obter e preservar mercados, e pela pressão econômica de 1880 que desencadeou o expansionismo europeu. Como consequência da articulação desses processos assistimos ao imperialismo que agressivamente conquista áreas de influência, protetorados e colônias, em particular no continente africano. Não é difícil compreender que esse imperialismo de fins do século XIX esteve ligado ao desenvolvimento do sistema capitalista em uma fase cuja inovação é a forma como se articula política e economia na qual o Estado assumiu, decisivamente, o papel de parceiro e interventor econômico (HERNANDEZ, 2006, p. 71).

A unidade que trata especificamente acerca de África - “Movimentos de independência na África”, contempla a historicidade africana em oito páginas. Os autores iniciam a narrativa explicativa com o período pré-independências, onde destacam os fatores que influenciaram os movimentos de independência dos territórios africanos, como o pan-africanismo e o pan-arabismo; o fim da Segunda Guerra Mundial, com a participação de soldados africanos no conflito, e a presença das duas grandes potências mundiais do período - os Estados Unidos das Américas e a União Soviética - URSS, influenciando lideranças africanas quanta às perspectivas capitalista e socialista.

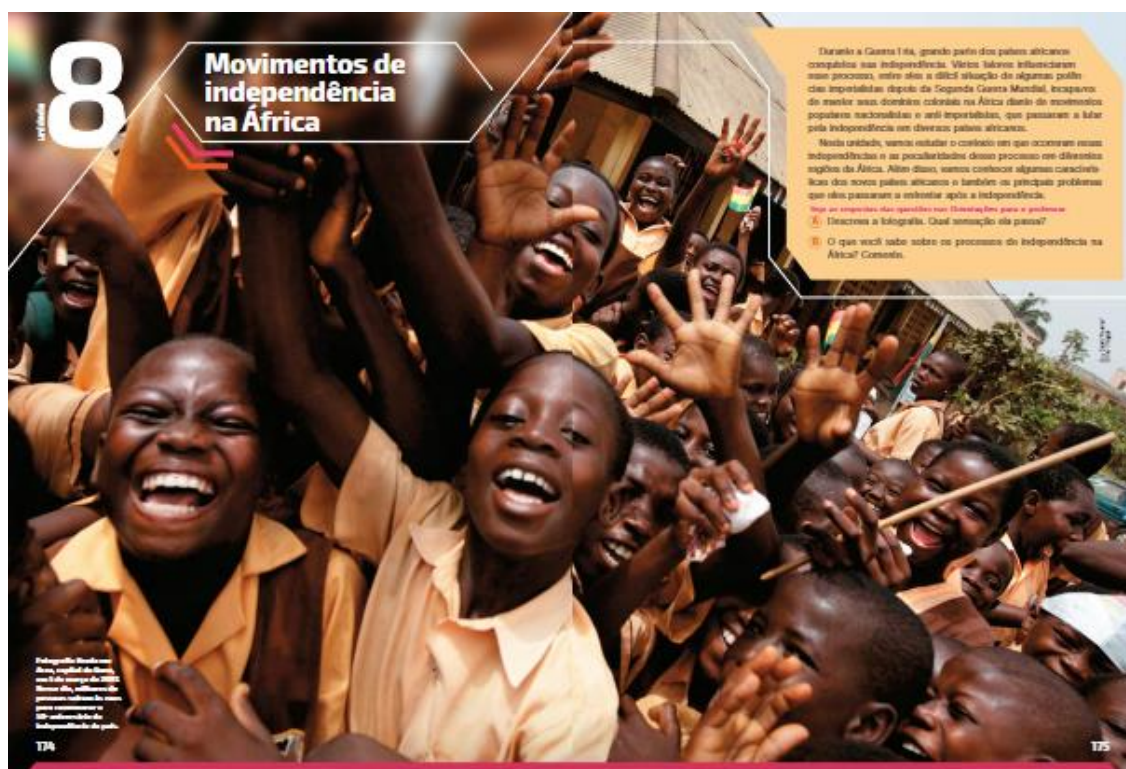


Figura 12 – Unidade: Movimentos de independência na África.

Os fatores destacados ganham subtópicos explicativos sobre cada um individualmente. Assim, a narrativa vai construindo a formação dos movimentos de libertação dos territórios africanos. Os autores fazem um destaque importante quando explicam que o processo de independência se deu de diferentes maneiras, de acordo com cada território e seu domínio administrativo.

As diferentes colonizações – inglesa, belga, francesa, espanhola e portuguesa – são destacadas. Esse parêntese dado pelos autores possibilita, aos estudantes, a compreensão de que houve diferentes processos de colonização, com suas especificidades, o que determinou distintos processos de independência, os quais se deram desde o início do século XX, embora a maioria só tenha sido possível por volta dos anos 1960.

Outro destaque importante, consiste na explicação de que para as independências acontecerem, ocorreram conflitos armados, protestos, manifestações, greves e acordos diplomáticos.

Independência dos países sob domínio inglês

Nas colônias inglesas, o sistema de administração colonial era indireto, ou seja, o chefe máximo local continava no poder, desde que colaborasse com as autoridades inglesas. Essa forma de dominação gerou processos de independência relativamente pacíficos, como foi o caso da Nigéria e de Serra Leoa.

Em outros países, no entanto, houve brigaças, greves e manifestações, como as ocorridas no Gâmbia em 1961, em que milhares de manifestantes foram presos e muitos morreram ao resistir contra as forças coloniais.

Independência dos países sob domínio espanhol

Nas colônias espanholas, longe do domínio europeu não surgiram necessariamente autonomias políticas. No caso do Saara Espanhol, por exemplo, o poder passou das mãos para os países vizinhos, Marrocos e Mauritânia, em 1975. Os nativos fundaram organizações em oposição e reagiram contra a ocupação, mas foram derrotados. Em 1976, o Marrocos consolidou a dominação do território, atualmente chamado Saara Ocidental. A dominação estatal até os dias de hoje e encontra a resistência do movimento pró-independência.

Independência dos países sob domínio belga

No processo de independência das colônias sob domínio belga, Congo, Guiné e Burundi, houve a importante participação da população, a qual se organizou em partidos e se mobilizou na defesa de seus direitos políticos. Ocorreram diversos confrontos de rua em que membros de grupos étnicos mataram outros e, seguidos pelas autoridades que tentaram impor a estabilidade entre os grupos étnicos, buscando desorganizar-lhes. Essa estratégia provocou muitas mortes e desestabilizou o movimento de emancipação política.

A independência do Congo foi decidida em uma conferência realizada na cidade de Liège, na Bélgica, em janeiro de 1960. Nessa ocasião, autoridades belgas e líderes políticos concluíram e assinaram a data do 30 de junho de 1960 para a saída dos colonizadores do país. A Guiné e o Burundi conquistaram sua independência em 1960.

Independência dos países sob domínio francês

Após o final da Segunda Guerra Mundial, a França não tinha condições de manter as colônias e as autoridades em suas mãos. Por isso, algumas colônias francesas, como a Tunísia, o Marrocos e a África Equatorial, conquistaram sua independência de forma relativamente pacífica, por meio de acordos e negociações, mas mesmo nesses países ainda houve disputas políticas e lutas populares.

No Argélia, no entanto, ocorreram violentas lutas de independência, em que milhares de pessoas morreram ao longo de oito anos de conflitos armados entre europeus e argelinos.

Independências dos países sob domínio português

Algumas nações africanas lutaram sob domínio português desde o século XVI, entre elas a Angola. No contexto das independências na África, no século XX, Portugal também perdeu suas possessões coloniais no continente.

A luta pela independência de Angola teve início em meados da década de 1960. Isto grupos nacionalistas se mobilizaram contra a dominação portuguesa: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). Embora tivessem o objetivo comum de libertar Angola do domínio português, esses grupos não rivais entre si. Após anos de conflitos armados, em 1975, líderes desses três grupos proclamaram a independência de Angola, porém, a ONU reconheceu apenas a declaração de independência do líder do MPLA, Agostinho Neto, que se tornou o primeiro presidente do país.

A Guerra Civil Angolana

Após a independência, teve início em Angola a disputa pelo poder político do país. Líderes da UNITA e da FNLA, apoiados pelos Estados Unidos e pela África do Sul, não reconheceram o governo do MPLA. Isso ocorreu, por sua vez, em apoio pela URSS e por Cuba. Resultando em, então, uma violenta guerra civil no país, que teve fim em 2002, com a morte do líder da UNITA, Jonas Savimbi.

Após quase três décadas de guerra civil, morreram cerca de 500 mil pessoas e milhares foram obrigados a deixar suas casas, refugiando-se em países vizinhos, principalmente na República Democrática do Congo e na Zâmbia.

Figura 13 – Livro didático 3, p. 178 – 179.

Outros destaques são feitos em box, como a questão étnica, onde é informado que as linhas territoriais foram mantidas após as independências, dando continuidade à

junção de etnias distintas no mesmo território, destacando-se, ainda, o ativismo político de Nelson Mandela na África do Sul e a sua luta contra o sistema do Apartheid.

A unidade segue explanando que, após o processo de independência dos territórios africanos, no final do século XX, as novas nações africanas simbolizavam um novo momento para o continente africano, contudo, a exploração dos recursos naturais e a influência dos países europeus ainda permaneciam intensas nas novas nações. Os autores destacam por macrorregiões africanas – Oriental, Ocidental, Norte de África e Sul da África, de forma sucinta, as problemáticas que enfrentavam (que ainda enfrentam) após a independência dos territórios.

A arte nos países africanos é destaque em uma seção de duas páginas. No cinema resalta-se a figura de Ousmane Sembène da Nigéria com o seu cinema crítico, reconhecido internacionalmente. Pintura e escultura é destacado Valente Malangatana, artista moçambicano. Na literatura, Chinua Achebe da Nigéria, Ahmadou Kourouma da Costa do Marfim, Mia Couto de Moçambique, Viriato da Cruz, Antônio Jacinto e Agostinho Neto de Angola são destacados como personalidades importantes nos seus países, donos de uma escrita crítica voltada para a denúncia e o protesto contra o anti-imperialismo em África. Duas mulheres são citadas com participação na literatura: a nigeriana Flora Nwapa e a sul-africana Bessie Head.

A arte nos países africanos

O continente africano é composto por uma grande diversidade de povos e línguas. Isso se reflete nas manifestações artísticas, que são muito variadas. No entanto, quando os países africanos conquistaram suas independências, seus artistas procuraram criar uma identidade cultural que unisse os povos do continente e que refletisse o sentimento anti-imperialista.

O cinema

Após o período de independência, as produções cinematográficas da África procuraram combater os estereótipos e preconceitos reproduzidos pelo cinema ocidental, que geralmente retratava os africanos de maneira preconceituosa e racista. Assim, muitos cineastas dessa época procuraram abordar, em suas produções, a realidade social, econômica e política da África do período pós-colonial, denunciando as difíceis condições de vida enfrentadas pela população, além do preconceito contra o negro.

Um óo caso do cinema moçambicano é Ray Gueita, um ativista político que participou do movimento antirracista e pró-independência antes de deixar seu país e ir para o Brasil, onde participou do movimento do Cinema Novo, nos décadas de 1960 e 1970.

A pintura e a escultura

Diante da nova situação dos países independentes, os artistas africanos procuram refletir sobre as mudanças políticas e sociais que estavam acontecendo em seus países naquela época. Assim, eles, buscaram compreender a relação entre essas mudanças e a formação de identidades culturais dos povos africanos.

A fim de resgatar suas antigas tradições, as obras de arte produzidas na época, logo após a independência, foram inspiradas em narrativas épicas, mitológicas e bíblicas das antigas nações do continente. Nessa época, foram criadas escultas de arte em alguns países do continente africano, o que facilitou o contato entre artistas de vários países e favoreceu a troca de experiências entre eles.

A literatura

O contato com a cultura do colonizador influenciou de maneira significativa as produções literárias africanas, principalmente no que diz respeito ao idioma em que as obras foram e ainda são escritas. Por exemplo, Chinua Achebe, um escritor nigeriano, escreveu vários livros em inglês; Ahmadou Kourouma, escritor guineense, escreveu vários livros em francês.

Nessas obras, que geralmente abordam temas ligados ao anti-imperialismo, são feitas críticas aos regimes ditatoriais implantados em muitos países africanos depois da independência, além de denúncias de violência contra a população.

Além da produção literária, muitos escritores tiveram importante participação na política. O moçambicano Mia Couto, por exemplo, participou ativamente do processo de independência de seu país, ao angolense Viriato da Cruz e Antônio Jacinto atuaram na luta pela libertação de seu país e o escritor Agostinho Neto foi o primeiro presidente de Angola.

As mulheres também destacaram suas nomes nas páginas da literatura. O livro *Uma mulher*, escrito a nigeriana Flora Nwapa e a sul-africana Bessie Head, que se preocuparam sobre a autonomia da mulher em algumas sociedades africanas e reivindicaram maior participação feminina na política dessas sociedades.

A música

A música africana se caracteriza pela grande diversidade. Os estilos e ritmos tradicionais de África tiveram origem a vários outros ritmos musicais e estruturas poéticas influentes na música do mundo todo. Os músicos africanos também foram influenciados por gêneros musicais de outros continentes para compor suas músicas.

O músico moçambicano Ilídio Mui, por exemplo, iniciou sua carreira com o *pulule*, a língua de seus antepassados. Em alguns trabalhos, ele misturou à sua música diversos gêneros, como a salsa cubana e ritmos jamaicanos.

O trabalho na literatura

Chinua Achebe

Nascido em Cabo Verde no ano de 1930, desde criança Chinua Achebe viveu cercado com a música, pois seu pai era violonista. Ainda jovem, tornou-se cantor de escola, estilo musical característico de Cabo Verde. Um livro de música aborda temas como tradição, identidade e desejos imperiosos de serem realizados. Depois de alguns anos, Chinua já era muito conhecido em Cabo Verde, principalmente pelos admiradores de escola.

No época da independência de seu país (1975), ele interrompeu sua vida artística por causa do problema pessoal e financeiro. Voltou a cantar no final da década de 1980 e, um pouco tempo, tornou-se a estrela do Cabo Verde mais conhecida internacionalmente, levando alunos e recebendo prêmios em diversos países.

Reflexão

1) Você conhece alguma manifestação artística de origem africana? Como são essas manifestações?

2) A cultura africana é diferente para todos os povos? De que forma isso ocorre? Você se inspira em manifestações artísticas para a produção de uma obra?

182 **183**

Figura 14 – Livro didático 3, p. 182-183.

Na música, a musicalidade do senegalês Baaba Maal é citada como exemplo, para demonstrar que na música africana há muitas influências que envolvem línguas e ritmos tradicionais e gêneros musicais de outros continentes. A carreira da cantora cabo-verdiana Cesária Évora, é destacada no Box – “O sujeito na história”.

Os autores explicam o contexto artístico em África pós independência, destacando as influências do longo processo de colonização nas novas nações, como as línguas europeias e os gêneros musicais, assim como destacam o compromisso crítico que cada campo da arte trazia a partir dos seus artistas e escritores. Na seção – “Ampliando seus conhecimentos”, no contexto pós independência, os autores apresentam a arte de Tingatinga, caracterizada pela valorização de temas africanos. Em seguida sugerem filmes, leituras como os trabalhos de Mia Couto e Chinua Achebe, e pesquisa no site Malangatna e na página oficial do escritor Mia Couto.

Assim, analisando a coleção #Contato História (PNLD - 2018/2019/2020), percebe-se que os autores, nos três volumes, no que se refere a temporalidade e aos temas, seguem uma sequência habitual dos livros didáticos, pois, os recortes históricos feitos acerca da historicidade africana se detiveram em apresentar três momentos, deixando lacunas entre um processo histórico e outro. Por exemplo, entre o Livro 2 e o Livro 3, tem uma lacuna temporal, pois o Livro 2 remete à chegada dos portugueses na costa africana e o sistema de feitorias, já o Livro 3 trata do processo de independência dos territórios africanos. Portanto, a pouca visibilidade dada a historicidade africana nas métricas dos livros gera uma sensação de estado de passividade e permanência em África, devido à grande ausência entre um fato histórico narrado e outro.

Entre os avanços, destaca-se que, em relação aos conceitos, os autores apresentam cuidado para não reproduzir estereótipos e discriminações. Utilizam-se do campo da Nova História e da História Cultural para produção do conhecimento. Como referências, os autores utilizam pesquisadores que estão produzindo no Brasil uma nova historiografia sobre a África, tais como Leila Hernandez, Marina de Mello e Souza, Alberto da Costa e Silva. Assim como se destaca nas unidades, uma presença africana, pois a coleção traz indicação de leitura de temas para pesquisa em sites e de filmes onde personalidades africanas são mencionadas.

As imagens que compõem as unidades dialogam diretamente com o texto, são objetivas, não reproduzem estereótipos acerca de África e dos africanos, apresentam-se como um complemento para a compreensão do texto e do conhecimento sobre o tema tratado. Destaca-se, ainda, que, os autores não exploram o sistema escravista como um

elemento para o conhecimento da historicidade africana, a escravidão é tratada de maneira sucinta, sem muita ênfase, seguindo assim, as orientações para o ensino de história de África, que instrui não pautá-la a história de África apenas pela ótica da escravidão, pois, o sistema escravista é contemplado nas unidades relativas a história do Brasil. Mas, cabe ressaltar que a categoria escravo, na forma que está inserida no texto, torna a condição “escravo” algo naturalizado, não compulsório.

Entre as permanências, destaca-se que a narrativa estabelecida consiste em uma África ainda isolada, com sérios problemas ocasionados devido ao longo processo de colonização e retirada dos recursos naturais e humanos. A concepção central da coleção é o eurocentrismo, pois o conhecimento histórico e os processos históricos são explicados a partir do eixo Europa.

Pode-se dizer que, existe uma perspectiva de inferioridade acerca da África quando a sua historicidade é compreendida a partir dos movimentos históricos da Europa, pois estes movimentos acabam determinando a cronologia e a narrativa dos processos históricos em África. Embora os autores apresentem uma África plural, com organizações políticas, sociais, econômicas e culturais sólidas, com civilizações bem desenvolvidas, com estruturas urbanas, comerciais e tecnológicas avançadas, diferentemente, do que por muito tempo foi negado pela historiografia Ocidental, ainda assim, a leitura final estabelece que as civilizações africanas foram desestruturadas pela Europa sem muita resistência, gerando um grande conflito interno e com isso sua desestruturação política e econômica.

O livro didático, por ser o principal instrumento de aquisição do saber, necessita de mudanças em sua estrutura, pois, enquanto a estrutura de conhecimento for pautada a partir das epistemologias do norte, a historicidade de povos da África, da Ásia, das Américas ficará em segundo plano, com pouca expressividade. A proposta é que se alcance um saber universal, onde cada região, lugar, sujeitos históricos possam ser protagonistas de sua historicidade.

Embora no livro didático seja possível hodiernamente a inclusão de temas antes invisibilizados, a epistemologia da narrativa predominante ainda é a ocidental. Nesse sentido, os movimentos históricos são compreendidos e narrados a partir do tempo histórico do Ocidente e, assim, historicidades como a africana, são compreendidas pela dinâmica europeia. Portanto, pensar novas epistemologias para o estudo da história se faz necessário, bem como sugere Boaventura de Souza Santos, como metodologia, a valorização de saberes que sobrevivem em meio a epistemologia dominante.

Considerando as necessidades apontadas, segue a apresentação do recurso pedagógico, componente final do presente trabalho dissertativo.

4.2 Misoso.com.br: um recurso pedagógico acerca da história de África para professores de História

Percebe-se que um dos grandes entraves para implementação de África nos bancos escolares, estão nas lacunas existentes entre os conteúdos específicos sobre a história de África e os cursos de formação superior⁹⁵, em especial, os de História, que ainda não contemplam os conteúdos específicos sobre história de África essa temática, salvo algumas exceções. Desse modo, a falta de contato da maioria dos profissionais com esses conteúdos dificulta a possibilidade de sua transmissão pelo ensino.

A fase da inferioridade africana, no que se refere ao contexto brasileiro, provocou o esquecimento sobre a importância de estudar a África, pois, a visão tida sobre esse continente e seus povos, construída a partir da narrativa ocidental, baseada na discriminação, na negação e no profundo descrédito à existência de uma historicidade, fez com que ele ficasse sem importância histórica. Diante disso, o que sabemos sobre África que não seja os relatos de pauperismo, epidemias, conflitos religiosos, ignorância e barbárie? Como consequência da corrente da inferioridade gerou-se o problema que está não no que se sabe, mas, no pouco que sabemos acerca do continente africano.

A subalternização da África pelo Ocidente e a negação em considerá-la objeto de estudo historiográfico, ocasionou esse saber equivocado, torneado de preconceitos e estigmas.

As lacunas na historiografia referente a África não poderão ser preenchidas rapidamente. A ação inicial do século XXI tem sido fazer, primeiramente, que se compreenda que África tem história. Os passos seguintes consistem em implementar e aplicar na educação básica e no ensino superior a recente reescrita da história de África, que já conta com uma produção significativa de materiais. E é nesse sentido de complementar as lacunas que existem sobre a aplicabilidade do ensino de África, que a

⁹⁵ Em 2015, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) abriu a primeira turma de curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. O curso surgiu da necessidade de atender a obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/03, no que se refere aos a formar professores capacitados a trabalharem com os conteúdos sobre a história de África e afro-brasileiros, porém, o curso possui uma grade curricular que pouco favorece conteúdo específicos a história de África.

presente dissertação tem como objetivo final a produção de um site com um recurso pedagógico para uso do professor de História.

Assim, o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC’S tem se constituído no processo de ensino e aprendizado em mais um método possível a construção do conhecimento. Nesse sentido, o uso de ferramentas ligadas ao audiovisual tem se sido na última década um meio de acesso ao conhecimento rápido e diverso, tanto para alunos quanto para professores. Em um clique se tem acesso a bibliotecas, museus, arquivos, cursos, aulas e uma série de conhecimento circulando virtualmente no mundo todo.

Desse modo, as ferramentas online de acesso aos diferentes saberes têm contribuído, no que se refere ao professor, para a ampliação dos seus conhecimentos, bem como, tem proporcionado possibilidades de tornar as suas aulas mais dinâmicas e ao mesmo tempo próximas aos estudantes, a partir de uma linguagem que estes conhecem muito bem, pois as novas gerações cada vez têm se constituído como digitais.

Portanto, a ferramenta TIC’s, foi escolhida como recurso pedagógico complementar ao professor de História acerca do conhecimento da História de África. O objetivo é que o site aqui proposto, denominado misoso.com.br possa auxiliar o professor no preparo de suas aulas quanto ao conteúdo relativo a historicidade do continente africano contido em unidades e seções de livros didáticos.

Assim, o site foi pensado para reunir o máximo de informações acerca dos temas propostos, visto que, a finalidade da plataforma misoso.com.br consiste em contribuir no saber acerca da historicidade africana. Pois, considerando a pouca presença de África na grade curricular em cursos de formação superior, entende-se a necessidade do conhecimento que possa ser complementar ao saber do docente da educação básica.

Deste modo, a aplicabilidade do ensino de África na educação básica ainda tem sido um grande desafio para o professor. Analisando este contexto, Hebe Mattos (2009), apresenta sugestões as quais considera necessárias na elaboração de um plano para a formação de professores.

Desenvolver condições para uma abordagem da História no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influencias sobre o continente americano. [...] Ensinar história da África aos alunos brasileiros, com os conflitos e contradições que lhe são próprios, como a todas as sociedades, é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar no Brasil (MATTOS, 2009, p. 134-135).

Embora, o objetivo do site não seja de caráter de formação continuada, considera-se importante a ressalva feita por Mattos (2009), pois constitui-se importante

que o professor tenha condições de aplicar uma abordagem à historicidade de África que ultrapasse a concepção de uma África negra, servil e de pouca história e equipare a sua importância, bem como, a importância dada a Europa, pois a história de África é também parte da história da humanidade.

Com isso, é tempo de deixarmos de estudar o continente africano apenas fazendo ligações com a diáspora ou com o processo de racialização das Américas, e no contexto brasileiro, nos aspectos de construção do país e na afirmação da identidade do negro com vistas a superação do racismo, devendo-se, portanto, reconhecer a importância de África para a História Geral.

Espera-se que a plataforma possibilite um reconhecimento, por parte do professor, de que a História de África está para além do universo que o livro didático comumente apresenta. Sabendo explorar os textos sugeridos para estudo, junto aos documentários e demais materiais, será possível planejar aulas com mais elementos e, principalmente, que o professor tenha condições de corrigir e acrescentar informações dos conteúdos do livro didático acerca da temática de África.

Para o ensino de África é importante que o professor supere os métodos convencionais de ensino, fazendo uso por exemplo, de vídeos, mapas e da literatura africana, contribuindo para um novo olhar sobre a temática. Para isso, é necessário que o professor tenha esse entendimento da importância de novas abordagens, novas formas de trabalhar os conteúdos na sala de aula.

No que se refere a construção da plataforma, o nome misoso, que no dicionário Kimbundu, língua africana do grupo étnico Ambundu, do tronco linguístico Bantu falada na região norte de Angola, significa conhecimento, conto, história. Por se tratar de África, entendeu-se que seria conveniente pôr um nome de origem africana. Assim, dentre as milhares de línguas africanas, escolheu-se o Kimbundu, devido os laços existentes na língua portuguesa falada no Brasil e o Kimbundu, ou seja, tem-se no vocabulário brasileiro uma infinidade de palavras de origem⁹⁶ ou derivadas diretamente do Kimbundu.

Considerando que a distribuição temporal no ensino médio o componente História está dividido em antiga, moderna e contemporânea, sendo que, cada período abarca um ano do ensino, e, embora a história de África não seja compreendida nessa temporalidade ocidental, optou-se por seguir esta divisão porque o livro didático também

⁹⁶ Palavras como cafuné, xingar, caçula (derivado de cassule), umbanda, banzo derivado de kubanza que significa pensa, kalunga, quilombo.

está dividido assim, uma vez que a plataforma visa ser um complemento ao conteúdo acerca da temática África já abordada no livro didático.

Cabe ressaltar que, o presente trabalho visa a defesa de uma historiografia africana para pensar os processos históricos em África, apesar de se reconhecer que, quando pensamos ou analisamos o movimento da história, os processos históricos estão ligados diretamente ao movimento histórico da Europa, e por isso, metodologicamente, acaba-se por enquadrar a história das demais regiões como o continente africano a esta cronologia.

Porém, o tempo e o espaço em África não seguem o movimento do Ocidente, pensar a sua historicidade aplicando metodologias do Ocidente constitui um equívoco, pois, embora o currículo nacional insira a História da Humanidade, o livro didático trabalhe com a cronologia histórica do Ocidente, distribuindo o tempo histórico em antiga, moderna e contemporânea, por se tratar de um recurso pedagógico acerca de África, o conteúdo proposto foi pensado a partir de temas, na tentativa de não se enquadrar diretamente a historicidade africana numa perspectiva europeia.

Portanto, tem-se utilizado ou tentado utilizar até aqui, concepções epistemológicas que propõem como metodologia a valorização de saberes que sobrevivem em meio a epistemologia dominante, pois pensar África significa pensar uma epistemologia africana ou sul global. Assim, busca-se alcançar enquanto saber, a superação de uma estrutura epistemológica que tem ensinado como se pensar histórica, política, social e economicamente o movimento da humanidade, afirmando quem e o que é importante.

Os textos sugeridos para composição do site foram compilados da Coleção de História Geral de África da UNESCO – HGA (2010), por ser o único trabalho que se tem publicado em língua portuguesa acerca de África que concentra um número significativo de autores africanos.

Optou-se por dar preferência a textos escritos por pesquisadores africanos para que se tenha acesso a uma historicidade escrita por eles. Não que se esteja reivindicando uma autenticidade do saber acerca da historicidade de África, mas oportunizar leitura e conhecimento de autores africanos que ainda são pouco conhecidos pelo público docente, tanto da academia quanto da educação básica.

Então, na estrutura do site misoso.com.br, na tela inicial há um texto de apresentação e o menu com os seguintes tópicos: início, projeto misoso, temas,

documentários. Ao clicar em cada tópico abrirá uma página com informações relativas a cada tópico.

Quanto aos temas, para além dos que já são abordados no livro didático, incluíram-se outros, por se considerar necessário para um melhor conhecimento e compreensão no que concerne os processos históricos em África, portanto, o objetivo é que o professor possa obter mais informações sobre a temática a qual vai trabalhar na sala de aula.

Na Coleção da HGA, os oito volumes datam da pré-história à África desde 1935. Assim, na seleção dos textos, buscou-se aqueles que melhor possa contribuir com os temas indicados. Sendo assim, a divisão temática seguiu a seguinte ordem.

TEMAS RELATIVOS AO 1º DO ENSINO MÉDIO	TEMAS RELATIVOS AO 2º DO ENSINO MÉDIO	TEMAS RELATIVOS AO 3º DO ENSINO MÉDIO
➤ Povos antigos de África	➤ A África e o Novo Mundo	➤ Processo de independência
➤ Norte de África	➤ A partilha de África	➤ Descolonização
➤ África Subsaariana	➤ Colonização em África	➤ O Pan-africanismo
➤ África Ocidental	➤ Processo de colonização portuguesas, francês e espanhol	➤ África do Sul e o Apartheid
➤ África Central	➤ Artes no período colonial	➤ África pós-colonial
➤ África Austral	➤ Religião no período colonial	➤ Primavera Árabe (Argélia, Tunísia, Marrocos, Egito, Líbia)
➤ África Oriental	➤ Colonização da África do Sul	➤ Imigração africana contemporânea
➤ O chifre de África	➤ Etiópia e Libéria: Estados independentes	➤
➤ Costumes tradicionais	➤	➤

Os temas relativos aos períodos do ensino médio ultrapassam os temas que costumam ser abordado no livro didático. Contudo, no que se refere aos temas relativos

ao primeiro ano, houve a preocupação de pensar uma estrutura temática que contemplasse o continente em sua geografia, política, cultura e relações sociais.

Assim, considerando tais aspectos, é possível que o professor possa ter conhecimento e compreensão das diferenças entre povos e regiões de África, e com isso, entender como elas se articulavam umas com as outras. Essa compreensão é importante para romper com a narrativa ocidental de que eram povos isolados antes do contato com os europeus e sem estrutura política, econômica e social.

Nos temas relativos ao segundo ano, os textos sugeridos possibilitam ao professor/pesquisador compreender como se deu o desarranjo político, econômico, social e cultural produzido pelos europeus no continente com a extração de suas riquezas, a escravização dos seus povos e com a partilha do seu território. Já os textos relativos ao terceiro ano permitem o conhecimento e compreensão do continente no seu atual contexto, para isso os temas focam os processos de independência até África pós-colonial.

As indicações de leitura e documentários acerca dos temas relativos ao primeiro ano do Ensino Médio são:

TEMAS RELATIVOS AO 1º DO ENSINO MÉDIO		
TEMA	INDICAÇÃO DE LEITURA	INDICAÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Povos antigos de África 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Origem dos antigos egípcios - Cheikh Anta Diop ➤ Reinos e povos do Chade -Dierk Lange ➤ Os protoberberes - J. Desanges 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentário: BBC - Os reinos perdidos da África Vol. 1 – Nubia.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Norte de África 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O Saara durante a Antiguidade clássica - P. Salama 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentário BBC - Os reinos perdidos da África Vol. 2 - Etiópia.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ África Subsaariana 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introdução ao fim da Pré-História na África subsaariana - M. Posnansky ➤ As sociedades da África subsaariana na Idade do Ferro Antiga - M. Posnansky 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentário BBC - Os reinos perdidos da África Vol. 3 - Reino Zimbabwe.

➤ África Ocidental	➤ A África ocidental antes do século VII - B. Wai-Andah	➤ Documentário BBC - Os reinos perdidos da África Vol. 4 - O Reino Berbere de Marrocos.
➤ África Central	➤ A África Central - F. Van Noten	➤ Documentário BBC - Os reinos perdidos da África Vol. 5 - África Ocidental.
➤ África Austral	➤ A África Austral - D. Denoon	➤ Documentário BBC - Os reinos perdidos da África Vol. 6 - O Reino de Asante.
➤ África Oriental	➤ O interior da África Oriental - Christopher Ehret	
➤ O chifre de África	➤ O chifre da África - E. Haberland	
➤ Costumes tradicionais	➤ A tradição viva - A. Hampate Ba	➤ Documentário: África no Passado - Riquezas e Glórias.

As indicações de temas e leituras acerca dos temas relativos ao segundo ano do Ensino Médio.

TEMAS RELATIVOS AO 2º DO ENSINO MÉDIO	
TEMA	INDICAÇÃO DE LEITURA
➤ A África e o Novo Mundo	➤ A África e o Novo Mundo - Richard David Ralston
➤ A partilha de África	➤ Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral - Godfrey N. Uzoigwe ➤ Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista - Terence O. Ranger
➤ Colonização em África	➤ A África diante do desafio colonial - Albert Adu Boahen ➤ O colonialismo na África: impacto e significação - Albert Adu Boahen

➤ Processo de colonização portuguesas, francês e espanhol	➤ A África tropical e a África equatorial sob domínio francês, espanhol e português - Majhemout Diop
➤ Artes no período colonial	➤ As artes na África durante a dominação colonial - Wole Soyinka
➤ Religião no período colonial	➤ A religião na África durante a época colonial - Kofi Asare Opoku
➤ Colonização da África do Sul	➤ Os britânicos, os bôeres e os africanos na África do Sul 1850-1880 - Ngwabi Bhebe
➤ Etiópia e Libéria: Estados independentes	➤ A Etiópia e a Libéria, 1914-1935: dois Estados africanos independentes na era colonial - Monday B. Akpan

Por fim, algumas indicações de temas e leituras acerca dos temas relativos ao terceiro ano do Ensino Médio.

TEMAS RELATIVOS AO 3º DO ENSINO MÉDIO	
TEMA	INDICAÇÃO DE LEITURA
➤ Processo de independência	➤ “Procurai primeiramente o reino político...” - Ali A. Mazrui
➤ Descolonização	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estratégias comparadas da descolonização econômica - Adebayo Adedeji ➤ Construção da nação e evolução das estruturas políticas - <i>J. Isawa Elaigwu</i>
➤ O Pan-africanismo	➤ Pan-africanismo e libertação - Edem Kodjo e David Chanaiwa
➤ África pós-colonial	➤ As Formas Africanas de Auto-inscrição – Achille Mbembe.
➤ Primavera Árabe (Argélia, Tunísia, Marrocos, Egito, Líbia)	

➤ Imigração africana contemporânea	
------------------------------------	--

Para as propostas de temas, embora sigam uma sequência de acontecimentos tendo com o referencial a Europa, seja na colonialidade ou na pós colonialidade, teve-se o cuidado de propor textos com autores que estão pensando estes eventos históricos numa historicidade africana. Isso permite que o leitor construa uma leitura independente, mais próxima do entendimento e do conhecimento de povos com culturas, religiões, costumes, cosmovisão, estruturas sociais e políticas específicas, complexas e particulares.

Os vídeos seguem com a proposta de explorar o conhecimento acerca de África propondo um novo olhar, com informações que vão possibilitar uma nova perspectiva sobre a historicidade africana, como a série da BBC sobre os reinos antigos de África que surpreende pela riqueza de informações, novos dados sobre regiões onde houve diferentes estruturas de reinos.

Assim, a plataforma misoso.com.br, segue com a proposta de contribuir para que o conhecimento acerca da historicidade africana fique ainda mais presente na sala de aula, disponível no seguinte endereço eletrônico <https://misoso.com.br>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira Conferência do Pan-africanismo, em 1904, William Du Bois citou que “o problema do século XX é o problema da linha de cor”. Um século se passou e a frase dita por Du Bois, no contexto brasileiro, ainda tem o seu sentido, pois raça ainda define as estruturas das relações sociais, políticas e econômicas, alimenta desigualdades e reforça o lugar social dos identificados como negros e brancos.

Na análise construída ao longo da presente pesquisa, verificou-se que, no campo da educação, o sentido de raça foi absorvido como um dado natural da condição humana. Assim, o sistema educacional brasileiro foi construído com base nos critérios de raça e cor. Nesse contexto, o livro didático e paradidático foi alfabetizando crianças a se identificarem enquanto negros ou brancos.

As reivindicações feitas, na segunda metade do século XX, ao Estado brasileiro, tanto por movimento de cunho racial, como por pesquisadores, militantes e políticos ligados ao movimento negro, pairavam no reconhecimento do racismo e no direito a construção de uma educação que desse representatividade, protagonismo e reconhecimento à história dos identificados como negros e africanos. Essa ação resultou nos anos 1990, em leis e medidas aplicadas com o intuito de tornar a educação não racista e diversa. Assim, nos anos iniciais do século presente, uma lei foi promulgada a fim de tornar a historicidade africana obrigatória na sala de aula.

A presente pesquisa, no intuito de analisar o ensino de África a partir da historicidade africana no sistema educacional brasileiro, constatou que os educadores brasileiros pretenderam, na prática educacional com vistas a superação do racismo, garantir acesso e senso crítico aos alunos, isso a partir de leis e planos educacionais instituídos pelo Estado, que, reconhecendo o racismo, começou a traçar meios de lidar com a experiência racial brasileira – como a promulgação da Lei 10.639/03.

Assim, a partir da Lei 10.639/03, a historicidade africana passa a ter reconhecimento na academia e na educação básica, e ensino de África e questão racial brasileira passam a ser compreendidas na mesma medida, como sinônimos. No âmbito acadêmico, uma produção quantitativa e qualitativa sobre a história de África passou a ser produzida, e, na educação básica, a historicidade africana passou a ser interpretada e valorizada na perspectiva de tornar a historicidade do sujeito negro positiva, desconstruindo os preconceitos e estereótipos que cercavam a historicidade do negro nos processos históricos.

Contudo, as dificuldades que permeiam o ensino e produção do conhecimento acerca de África evidenciam a dificuldade de lidar com o racismo, pois os desdobramentos na modernidade de positivar a raça, nos faz desconsiderar que raça é uma construção do racismo, isto é, uma construção social, política e ideológica. Por isso temos que discutir racismo e essa discussão tem que incluir o Estado e os seus organismos de poder.

Assim, a implementação do ensino de África no espaço escolar, continuará encontrando problemas quanto a sua implementação e aplicabilidade, pois a ausência da discussão do racismo pelo Estado brasileiro junto à sociedade civil, academia e os organismos de poder faz com que aqueles que sofrem diretamente com as marcas do racismo continuem a querer positivar a raça como se o problema estivesse apenas na raça e na cor da pele.

O mesmo se refere a produção do conhecimento, pois considerar que a história de África é importante para atenuar os efeitos do racismo não resolve a problemática da questão do racismo à brasileira. A história de África é importante porque é parte da história da humanidade, bem como, a história da Europa, da Ásia e das Américas. A sua negação é consequência direta do racismo que legitimou a escravidão, saqueou a suas riquezas, escravizou os seus corpos e partilhou os seus territórios.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou analisar como no sistema educacional brasileiro, a partir da análise do principal instrumento utilizado para aquisição do saber – o livro didático, o Estado empreendeu mecanismos para resolver o problema do racismo no contexto educacional.

A partir das técnicas de pesquisas utilizadas para construção e análise do trabalho, verificou-se que os meios utilizados pelo Estado brasileiro para mediar o conflito entre racismo e educação, constitui-se em leis aplicadas no sistema educacional com o objetivo de criar uma educação antirracista. Avaliou-se, que tais leis, são permeadas de contradições, pois muitas delas, como a própria Lei 10.639/03, apresentam fragilidades na sua eficácia. Quanto as fragilidades, a pesquisa apontou que é devido a incapacidade do Estado brasileiro em lidar com a problemática do racismo, o que tem feito com que as leis não sejam problematizadas adequadamente para seu cumprimento.

Em suma, ensino e historicidade africana no contexto brasileiro ainda será uma questão permeada de dificuldades devido à ausência de medidas mais significativas sobre a relação entre racismo e Estado. Pois, a condição de uma sociedade racista é criar meios de acirrar as desigualdades e mecanismos simbólicos de resposta a reivindicações

sociais. Assim, promulgações como a Lei 10.639/03, sem a devida problematização do racismo e da real condição de aplicação concreta dos termos e determinações dessa Lei no contexto educacional e social, continuará criando a falsa impressão de estar combatendo o racismo e seus derivados. Todavia, não se pode deixar de reconhecer que muito vem sendo conquistado no sentido de trazer a discussão para a pauta.

E, foi com objetivo de contribuir com uma reflexão sobre o racismo na sociedade brasileira, fazendo um recorte no contexto educacional a partir do ensino e historicidade africana, que o presente trabalho se realizou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVRO DIDÁTICO

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Coleção #Contato História, 1º ano – 1. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Coleção #Contato História, 2º ano – 1. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Coleção #Contato História, 3º ano – 1. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

LEIS

BRASIL, Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL, Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008.

OBRAS

A, Hampaté Bâ. A tradição viva. In: **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPIAH, Kwane Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.** Rio de janeiro: Contraponto, 1997.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 93-110.

BARBOSA, Muryatan. História da África: ética e ciência. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana.** Ano III, Nº 6, dez. 2010.

BARBOSA, Santana Muryatan. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral de África (UNESCO).** Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. São Paulo, 2012.

BARBOSA, Santana Muryatan. História, Historiografia e a Produção de Saberes na África e na Diáspora. In.: MARTINS, Victor; NEPOMUCENO, Bebel. **Debates do Seminário de Lançamento da Edição em português da Coleção da UNESCO História Geral da África.** São Paulo: UNESCO, 2012.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferenças e desigualdades na formação da sociedade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Curricular Comum, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS – PNDH. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**. v. 12, nº 23, p. 100-122, 2007.

FEIERMAN, Steven. *African histories and the dissolution of world history* [Histórias africanas e a dissolução da história mundial]. In: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O'BARR, J. (editors). **Africa and the disciplines**: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities. Chicago: University of Chicago Press, 1993, p.167-212. Tradução de Elisangela Queiroz.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich

Pombo de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Ed UFF, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 17. Ed. Revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GORENDER, Jacob. **Brasil em preto & branco**: o passado escravista que não passou. São Paulo: Editora SENAC São Paulo - (Livre pensar; 4), 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e raça – Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (organizadores). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

HASENBALG, Carlos A. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., IUPERJ, 1992.

HASENBALG, Carlos A. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., IUPERJ, 1992.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOUNTONDJI, Paulin. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2010.

JORNAL O Quilombo. **Nosso Programa**. Rio de Janeiro, 9/dez/1948, Nº 1. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acesso em 05/03/2018.

KI-ZERBO, Joseph. (Org.) **História Geral da África**: Metodologia e Pré-história da África, Vol. I. São Paulo: Editora UNESCO, 2010.

LOPES, Carlos. A pirâmide invertida – historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do Colóquio “Construção e Ensino da História da África”**. Lisboa, Portugal: Linopazas, p. 21-29, 1995.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação. FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.). In: **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Ed. UFF, 2016.

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-127.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 1, p. 171 -209, 2001.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora USP: Estação Ciência, 1996.

NEGRAO, Esmeralda. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos infanto-juvenis. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº 65, p. 52-65, maio, 1988.

OGOT, Bethwell Allan. Apresentação do projeto. In: Joseph Kizerbo. Volume I: **Metodologia e pré-história da África**. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, nº 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África em Perspectiva - Caminhos e descaminhos da historiografia africana e africanista. **Revista Múltipla**. Brasília, v. 10, nº 16, p. 9 - 40, jun, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PAHIM, Regina Pinto. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº 80, p. 41-50, fev, 1992.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. **Revista África e Africanidades**, Ano 3, nº 11, pp. 1-17, nov, 2010.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. A Lei 10.639/03 e as Representações da África na Cultura Ocidental. **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**. v. 2, nº 2, pp. 66-79, abril, 2009.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. AFRICANO, ESCRAVO E NEGRO: armas e armadilhas da identidade racial. In: ANPUH, Julho, 2011, São Paulo, **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. SP, 2011.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. A EXPERIENCIA RACIAL BRASILEIRA: Apontamentos de uma crítica. In: MELLO, Willian J.; LIMA, Zilda Maria Menezes;

MUNIZ, Altemar da Costa. **História, memória, oralidade e culturas**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

RAMOS, Arthur. O negro brasileiro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. 2º ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

REGO, Maria Filomena. **Leituras de “Comunicação e Expressão”**: análise de conteúdo. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 45, p. 5-34, mai, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista cedida ao editorial pro-posições. A Nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Humanas. **História Social**, n. 19, segundo semestre de 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A história da educação dos negros no Brasil**. In.: Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: Ed UFF, 2016.

VANSINA, Jan. A África equatorial e Angola: as migrações e o surgimento dos primeiros Estados. In: **História geral da África IV: África do século XII ao XVI** / editado por Djibril Tamsir Niane. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

APÊNDICE DO PRODUTO – RECURSO PEDAGÓGICO

MISOSO – Historicidade africana na sala de aula

<https://misoso.com.br>

APÊNDICE A - PÁGINA INICIAL DO SITE



MISOSO

Historicidade Africana na sala de aula.



APÊNDICE B - PÁGINA DE APRESENTAÇÃO DO NOME MISOSO

MISOSO

Historicidade Africana na sala de aula



Proposta do Misoso

Misoso é um recurso pedagógico para uso do professor de História do ensino médio e para os demais pesquisadores do ensino acerca da historicidade africana. Por, a Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs, tem se convertido, no processo de ensino e aprendizagem, em mais um método possível para a construção do conhecimento. Nesse sentido, espera-se que o site misoso seja uma ferramenta de auxílio ao professor de História, para que este tenha acesso a um material que possibilite informações, conhecimentos acerca da historicidade africana e, com isso, possa contribuir na preparação de aulas junto aos temas já existentes no livro didático, ou seja, que o material possa colaborar para que tenhamos mais profundidade sobre os temas propostos. Considerando que, na distribuição temporal, no ensino médio, o componente História está dividido em antigo, moderno e contemporâneo, sendo que, cada período contempla um ano do ensino, optou-se por seguir esta divisão, embora a história da África não seja compreendida nessa temporalidade Ocidental. Essa opção se deve ao livro didático também estar dividido assim, uma vez que a prática visa ser um complemento ao conteúdo acerca da temática África já abordada no livro didático. Portanto, o site está organizado em temas relativos a cada unidade do ensino médio, ou seja, em temas relativos a primeiro, segundo e terceiro ano.

misoso

cria_serra@hotmail.com

©2019 by misosocri. Proudly created with Wix.com

APÊNDICE C - PÁGINA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO MISOSO



misoso

Início Blog O Projeto Misoso Temas

Apresentação do Misoso

Historicidade africana em uma perspectiva pós-colonial

Não muito que a historiografia de África tem sido um desafio para os académicos em diferentes áreas do saber nos quadros curriculares das escolas, sejam estas do ensino fundamental ou superior. Várias questões são levantadas por professores e demais pesquisadores. Entre elas, a mais conhecida são: Por que precisamos conhecer a história da África? Qual é a importância da história da África na formação escolar de uma criança do fundamental, de um adolescente no ensino médio, ou mesmo de um adulto no ensino superior? Como pode ajudar a história da África na formação de um aluno?

Observa-se a coerência àqueles professores, pesquisadores e educadores que levantam estes questionamentos ao se perceber a ausência de interesse pelo desconhecido. A problema não está no desconhecido, mas no não querer compreender o que próximo o conhecimento em voga se encontra.

Nesta incógnita existe o silêncio, o medo, o estranhamento, a incerteza, o divível e o indivível de registros históricos que demarcam povos, lugares, tempos e saberes. Seria o mesmo que questionarmos, hoje, por que precisamos de saber a história da Ásia, das Américas ou mesmo da Europa?

Não se questiona a importância da história a partir do espaço territorial nem mesmo pelo tempo de um determinado continente, mas pela presença e existência da simbiose humana, ou seja, é na inquietação do desconhecer o outro lado da história que se desenvolve o desejo de conhecer e de coexistir.

Através deste ponto que se entende que a historiografia dos continentes é um desafio da humanidade na busca compreensão do próprio sujeito-humano. Compreender os enclaves entre o tradicional/moderno, o antes da colonização/pós-colonial, passam neste meio como discussões indispensável e crítica para apresentação e avaliação de uma África contemporânea.

Esta ferramenta é um instrumento importante que objetiva a ajudar os professores e demais pesquisadores interessados na História da África em ter acesso a mais informações sobre a temática no processo de construção das aulas. O site possibilitará não só a ter contato com as temáticas como também em relatar as experiências que possibilitam aos professores, através de diálogo interativo, produzirem conteúdos que passam às salas de aula. Relativo ao ensino da História da África antiga no primeiro ano, história moderna da África no segundo e a história da África contemporânea no terceiro ano letivo.

Venha conhecer o site Misoso, nunca é demais aprender.

APÊNDICE D - PÁGINA DE APRESENTAÇÃO DOS TEMAS

Início | Blog | O Projeto Micozo | Temas


Os Temas

Os temas aqui sugeridos, relativos aos períodos do ensino médio, ultrapassam os temas que costumam ser abordado no livro didático. Contudo, no que se refere aos temas relativos ao primeiro ano, houve a preocupação de pensar uma estrutura temática que contemplasse o continente em sua geografia, política, cultura e relações sociais. Assim, considerando tais aspectos é possível que o professor possa ter conhecimento e compreensão das diferenças entre povos e regiões de África, e com isso, entender como elas se articulavam umas com as outras. Essa compreensão é importante para romper com narrativa Ocidental de que eram povos isolados antes do contato com os europeus e sem estrutura política, econômica e social. Os temas relativos ao segundo ano, os textos sugeridos possibilitam ao professor/pesquisador compreender como se deu o desarranjo político, econômico, social e cultural produzido pelos europeus no continente com a extração de suas riquezas, a escravização dos seus povos e com a partilha dos territórios. Já os textos relativos ao terceiro ano permite o conhecimento e compreensão do continente no seu atual contexto, para isso os temas focam os processos de independência até África pós-colonial.



micozo

APÊNDICE E - PÁGINA: TEMAS RELATIVOS AO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO



The image shows a screenshot of a website page. At the top, there is an orange header bar containing a small logo of a map of Africa with the word 'misaoo' below it. Below the logo, there is a navigation menu with the text 'Início Blog O Projeto Missoo Temas'. The main content area has a dark blue background with a close-up image of an ancient African bronze mask. The title 'Temas Relativos ao 1º ano do Ensino Médio' is displayed in a white, typewriter-style font. Below the title, the subtitle 'Historicidade africana em uma perspectiva anticolonial.' is shown. A list of topics follows, each preceded by a small orange plus sign: '• Povos antigos de África', '• Noite de África', '• África Subsaariana', '• África Ocidental', '• África Central', '• África Austral', '• África Oriental', '• O chifre de África', and '• Costumes tradicionais'. At the bottom left of the content area, there is an orange button with the text 'Temas'.

APÊNDICE F - PÁGINA: TEMAS RELATIVOS AO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

miçoca

Inicio | Blog | O Projeto Miçoca | Temas



Temas Relativos ao 2º ano do Ensino Médio

Historicidade africanas em uma perspectiva colonial

- A África e o Novo Mundo
- A partilha de África
- Colonização em África
- Processo de colonização portuguesa, francesa e espanhola
- Artes no período colonial
- Religião no período colonial
- Colonização da África do Sul
- Etiópia e Libéria: Estados independentes

Temas

miçoca

APÊNDICE G - PÁGINA: TEMAS RELATIVOS AO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

MIOSAO

Inicio | Blog | O Projeto Miosao | Temas

Temas Relativos ao 3º ano do Ensino Médio

Historicidade africana em uma perspectiva pos-colonial

- Processo de independência
 - Descolonização
 - O Pan-africanismo
- África do Sul e o Apartheid
 - África pós-colonial
- Primavera Árabe (Argélia, Tunísia, Marrocos, Egito, Líbia)
 - Imigração africana contemporânea

Temas



APÊNDICE H – PÁGINA DOCUMENTÁRIOS

misoso

[Inicio](#) [Projeto Misoso](#) [Temas](#) [Documentários](#)

Doc's

Os documentários sugeridos constitui-se em mais um meio de conhecimento acerca da historicidade africana, podendo ser utilizados na sala de aula.

- [DOC BBC - Os Reinos Perdidos da África - Vol. 1- Níbia \[Português\]](#)
- [DOC BBC - Os Reinos Perdidos da África - Vol. 2 - Etiópia \[Português\]](#)
- [DOC BBC - Os Reinos Perdidos da África - Vol. 3 - Grande Zimbabwe \[Português\]](#)
- [DOC BBC - Os Reinos Perdidos da África - Vol. 4 - África Ocidental \[Português\]](#)
- [DOC BBC - Os Reinos Perdidos da África - Vol. 5 - O Reino de Asante \[Português\]](#)
- [DOC BBC - Os Reinos Perdidos da África - Vol. 6 - O Reino Berbere e de Marrocos \[Português\]](#)

[tps://cirlaserra.wixsite.com/misoso/blank-page](https://cirlaserra.wixsite.com/misoso/blank-page)