



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS



**PROFHISTÓRIA**

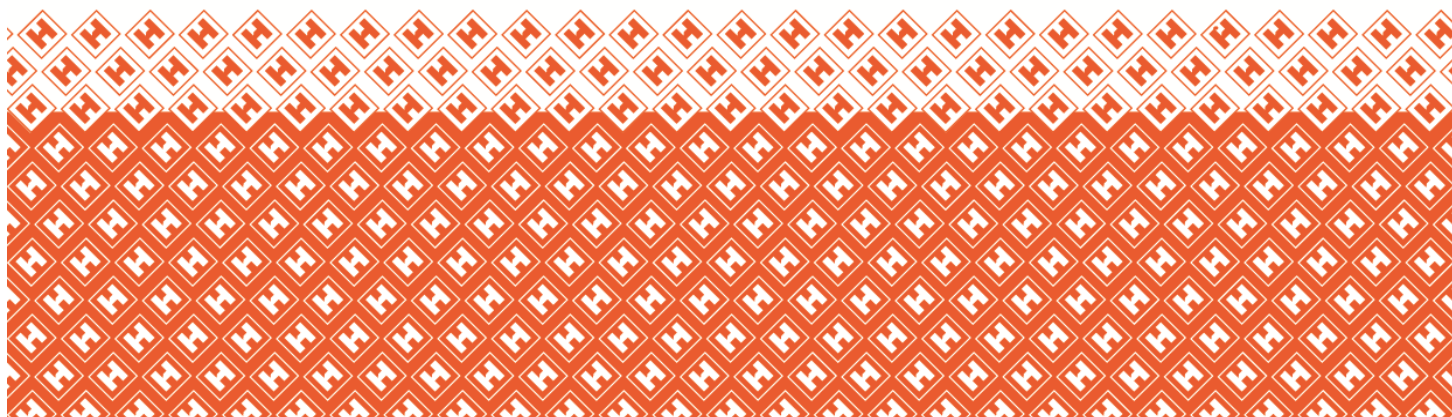
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

Leandro da Silva Melo

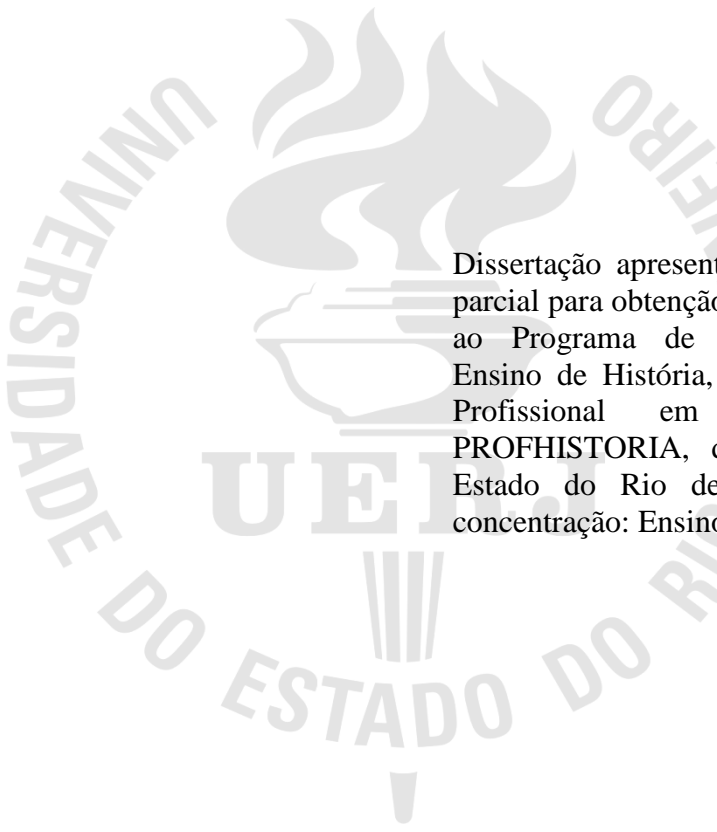
**A História ensinada no tempo presente:**

**O lugar da África nos currículos de História e proposição de atividades**



Leandro da Silva Melo

**A História ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e  
proposição de atividades**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M528    Melo, Leandro da Silva.  
          A História ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e proposição de atividades / Leandro da Silva Melo. – 2019.  
          68f.

          Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral.  
          Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)  
          – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

          1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Lei da história e cultura da África – Estudo e ensino – Teses. 3. Currículos. I. Cabral, Maria Aparecida da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 93

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Leandro da Silva Melo

**A História ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e  
proposição de atividades**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História

Aprovada em 24 de Janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Warley da Costa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2019

## **AGRADECIMENTOS**

Foi longo e doloroso o caminho trilhado por mim até chegar aqui, incertezas, inseguranças e até mesmo doenças perpassaram por esses dois anos de ProfHistória. Porém foram anos também de aprendizado e autoconhecimento.

Mas eu não poderia deixar de enfatizar que por mais longo que este caminho tenha sido eu não o teria trilhado sem ajuda da Professora Maria Aparecida, foi ela que soube guiar meu caminho, foi ela que me ajudou quando pensei em largar o curso, foi ela que me ensinou a pesquisar e a escrever. Se hoje estou escrevendo essas palavras em agradecimento à dissertação que jamais havia sonhado que conseguiria escrever devo a ela.

Há ainda outras duas pessoas a quem devo agradecer com todo meu carinho, a minha esposa Dhyane Melo, que me matriculou no concurso, que me incentivou a prestar o mestrado e que aturou ao longo desses anos meu mau humor, minha depressão e minhas horas de estudo. A outra pessoa é minha filha a quem com seu sorriso pode me dar animo para travar essa batalha interna e chegar até aqui.

## RESUMO

MELO, Leandro da Silva. *A história ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e proposição de atividades*. 2019. 68f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Desde a instituição da obrigatoriedade do ensino de história da África, da cultura africana e da contribuição das populações afrodescendentes para a formação do Brasil, na educação básica, com a aprovação da Lei 10.639, em 2003, nota-se um investimento significativo na produção de outra narrativa histórica, que seja capaz de abarcar a complexidade do processo de escravidão moderna. Nessa direção, pretende-se com este trabalho analisar na parte teórica e dissertativa de que modo a temática da História da África e da cultura afro-brasileira tem sido abordada no ensino da história escolar no tempo presente, focalizando textos curriculares produzidos no Rio de Janeiro em circulação na rede estadual de educação, e, que servem de referências para a rede estadual de educação e também aos colégios particulares, bem como o material didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático no Brasil distribuído aos alunos do Ensino Médio, de duas coleções bastante utilizadas por professores no Estado do Rio de Janeiro, em diálogo com a recente produção historiográfica e educacional voltadas a esse assunto. Apresenta-se como um produto final uma atividade pedagógica destinada a turmas do primeiro ano do ensino médio, visando à complementação, ou ampliação de tais conteúdos recorrentes nos currículos escolares, com a finalidade de aprofundamento e enriquecimento do conhecimento dos alunos no que se refere à temática africana e da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 10.639/2003. Currículo.

## ABSTRACT

MELO, Leandro da Silva. *The history taught today: the place of Africa in the curriculum of History and proposition of activities*. 2019. 68f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Since the imposition of compulsory teaching Africa history, of African culture and the contribution of Afro-descendant populations for the formation of Brazil, in basic education, with the approval of Law 10,639, in 2003, there was a significant investment in the production of another historical narrative, which is able to encompass the complexity of modern slavery. In this direction, it is intended with this work to analyze the theoretical part and the discourse that follows the theme of the Africa history and of the Afro-Brazilian culture has been addressed in the teaching of school history at the present time, focusing curricular texts produced in Rio de Janeiro in circulation in the state education network, and that serve as references for the state network of education and also to private schools, as well as didactic material approved by the National Program of textbook in Brazil distributed to students in the Middle School, two collections often used by teachers in the state of Rio de Janeiro, in dialog with the recent historiographical production and education focused on this subject. It presents itself as a final product a pedagogical activity aimed at classes in the first year of secondary school, aiming to complement, or extension of such content applicants in school curricula, with the purpose of deepening and enriching the students' knowledge in relation to the African-themed and the Afro-Brazilian culture.

Keywords: Teaching of history. Law 10.639/2003. Curriculum.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa do roteiro guiado .....	57
Figura 2 -	Cais do Valongo .....	58
Figura 3	Cais da Imperatriz .....	59
Figura 4 -	Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) .....	59
Figura 5 -	Exposição permanente IPN .....	60
Figura 6 -	Exposição permanente IPN .....	61
Figura 7 -	Pedra do Sal .....	61



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 -	Texto original da Lei 9.394/96 e as alterações na redação do ano de 2003 .....	31
------------	---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
IPN	Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>AS DISPUTAS NARRATIVAS EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE .....</b>	<b>18</b>
1.1	O ensino de História, resultado da organização da sociedade civil e dos movimentos sociais .....	18
1.2	As mudanças no ensino de História após Lei 10.639/2003 .....	22
1.3	Protagonismo dos movimentos sociais no campo educacional .....	33
1.4	A presença da História da África e Cultura Afro brasileira nos livros didáticos de História e no Currículo Mínimo do Rio de Janeiro .....	35
<b>2</b>	<b>SOBRE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>42</b>
2.1	Da relação entre as construções curriculares e o tempo presente .....	42
2.2	Da introdução da temática africana .....	46
<b>3</b>	<b>PROPOSTA DE ATIVIDADE .....</b>	<b>50</b>
3.1	O Local: “A Pequena África” .....	51
3.2	O uso do Patrimônio Cultural como ferramenta pedagógica .....	54
3.3	O Roteiro .....	55
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

No concerto sociocultural contemporâneo, marcado pelas reinvenções identitárias e pelas dinâmicas da comunicação, o papel ocupado pela África na construção das referências históricas e dos conhecimentos múltiplos que compõem os universos mentais de brasileiros e portugueses parece ainda confinado a um conjunto cristalizado/fossilizado de estereótipos e informações superficiais. Frutos de sociedades singulares e complexas, apesar dos espaços de intercessão e dos desencontros em suas trajetórias, seus sujeitos históricos acabam por refletir, se não na totalidade, pelo menos em sua grande maioria, as *imagens* da África produzidas e reproduzidas a partir das experiências históricas vivenciadas no decorrer dos séculos XIX e XX. (OLIVA, 2007, p.11).

Anderson Oliva no trecho acima afirma que apesar de as mudanças identitárias ocuparem um espaço significativo na sociedade brasileira no tempo presente, há ainda a manutenção de uma determinada representação de África que perdura. Representação essa que é fruto do passado histórico de relações marcadas pela submissão e imposição de modos de vida sobre os povos africanos que foram escravizados. Desta forma essa dissertação enfatiza a ideia de OLIVA, ao buscar compreender quais são as representações de história da África presentes hoje nos livros e currículos didáticos de história.

Nessa perspectiva as reflexões de Christian Laville, expostas em um artigo de 2011, contribuem imensamente no entendimento das disputas que há em torno da construção das narrativas históricas voltadas ao público escolar, pois este afirma que nas últimas décadas há um intenso processo de reforma geral de programas escolares, tido por ele como as guerras de história e, é nesse contexto de guerras de história ou de narrativas a qual se insere a citação de Anderson Oliva que abre esse trabalho.

Trabalhando e pensando sobre escolhas ou seleções, o recorte escolhido ocorreu devido a minha prática diária, lecionando a disciplina história na educação básica na cidade do Rio de Janeiro em colégios da rede privada, tive a oportunidade de me deparar com aquilo que em minha opinião é o maior desafio de um professor, que são as perguntas não respondidas de forma fácil ou simples.

Porém são as perguntas sem respostas que nos levam a progredir. Comigo não foi diferente, certa vez fui questionado por um aluno a razão de os livros didáticos de História brasileiros tratam muito pouco sobre a história do continente africano e quando o faziam estavam sempre focalizando uma perspectiva pouco positiva, é claro que essa era a percepção deste aluno. No momento da pergunta me senti bastante constrangido por não saber respondê-lo, mas garanti a ele que buscaria essa resposta.

Anos se passaram, turmas se formaram, o próprio aluno se formou, e eu não tinha encontrado uma resposta àquela pergunta, admito que deixei cair no esquecimento, até o momento em que tive a oportunidade de iniciar o curso de mestrado no Profhistória. Em uma das primeiras disciplinas cursadas: *Uso das Literaturas Africanas para Ensino de História*, escolhida por se integralizar na minha carga horária disponível, pude perceber a possibilidade de retomar aquele questionamento e quem sabe encontrar uma resposta.

Ao longo das aulas dessa disciplina, ministradas pelo professor Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho, da UFRJ, pude conhecer mais sobre a historiografia produzida no continente africano, bem como a produção historiográfica brasileira sobre a África e as suas relações com o Brasil. Esse contato me fez perceber e descobrir que o caminho que gostaria de traçar em meu mestrado já havia sido iniciado anos atrás através de uma pergunta que deixei sem resposta.

Já no final do curso de mestrado tive o privilégio de cursar uma disciplina com o professor Dr. Amílcar Araujo Pereira, da mesma instituição, disciplina cuja ementa seria perfeita para este trabalho: *Práticas de educação e antirracismo*. Através dessa discussão pude definir e organizar a proposta de atividade que apresentamos na terceira parte desta dissertação.

Não tenho a pretensão de afirmar que este trabalho foi capaz de sozinho responder o porquê dos livros didáticos brasileiros tratarem a história da África e da história e cultura afro-brasileira na maior parte do tempo como um assunto secundário e de menor importância, mas realizar esta pesquisa contribuiu para trazer a tona esses questionamentos.

Visando responder ao questionamento sobre a importância da África nos currículos de História, a partir da aprovação da Lei nº 10.639/2003, este trabalho encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira de dimensão teórica onde realizamos uma investigação acerca do lugar destinado à África nos currículos escolares, livros didáticos e nas propostas educacionais e, uma segunda parte de dimensão prática na qual apresentamos uma proposição de atividade para inserção de conteúdos relacionados à História da África.

Na primeira parte da pesquisa realizamos uma análise sobre as formas como a História da África e da cultura afro-brasileira vêm sendo abordadas no ensino de história escolar do tempo presente, focalizando os documentos oficiais curriculares produzidos<sup>1</sup>, no Rio de Janeiro em circulação na rede estadual de educação, e, que servem de referências para os

---

<sup>1</sup> O documento curricular que norteou esse trabalho foi o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, disponível na íntegra no site: [http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317). Acessado em 07 de Janeiro de 2019.

colégios particulares, bem como duas coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>2</sup> no Brasil distribuído aos alunos do Ensino Médio, tais coleções são amplamente utilizadas por professores no Estado do Rio de Janeiro, e pretende dialogar com a recente produção historiográfica e educacional voltadas a esse assunto.

Na segunda parte dessa dissertação, apresentamos uma proposta de atividade pedagógica destinada a princípio a turmas da primeiro ano do ensino médio, nas quais utilizamos conteúdos externos à sala de aula como textos de natureza jornalísticas (impressas) e vídeo que apresentam conteúdos relacionados ao racismo e/ou discriminação racial. Buscamos assim desconstruir alguns conceitos preestabelecidos, tornando dessa forma o contato com a temática africana menos presa a preconceitos.

O PNLD, desde a aprovação da Lei 10.639, em 2003, tem instituído parâmetros para a avaliação de materiais didáticos, que são observados pelas editoras e são analisados por avaliadores desse programa. Ainda assim, é possível perceber a manutenção, na maioria dos livros, de uma narrativa notadamente marcada por uma perspectiva marcada pelo olhar europeu<sup>3</sup>, narrativa está construída ainda no século XIX e muito questionada por professores de História e pesquisadores de História da África.

Não podemos deixar de mencionar aqui que o que está em jogo, ou seja, em disputa é a manutenção do modelo europeu no entendimento das diferentes formações sociais<sup>4</sup>. Nessa direção, o historiador Muryatan Barbosa, afirma que:

O eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de etnocentrismo singular, qualitativamente diferente de outras formas históricas. Isso porque ele é a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo. (2008, p. 46)

Diante dessa explicação é possível perceber que determinados livros didáticos de história mantêm uma perspectiva sobre a História da África sob o viés de uma corrente historiográfica europeia, que se apresenta como canônica e que apresenta a história desse continente apenas pelo olhar de inferioridade ou de submissão. É possível perceber essa inferiorização da história do continente Africano nos livros didáticos, principalmente nas

<sup>2</sup> A escolha pelo PNLD como parâmetro de avaliação e escolha dos livros didáticos analisados nesta dissertação, se deu por este apresentar uma metodologia de avaliação de materiais didáticos, regular e longa, que atualmente é um dos maiores programas de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo, além disso, contempla em sua primeira diretriz: o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

<sup>3</sup> A manutenção do olhar europeu sobre o ensino de história pode ser constatado, por exemplo, na manutenção da divisão quadripartite da História, criada há dois séculos pelos franceses e mantida até hoje nos currículos dos cursos de licenciatura em História.

<sup>4</sup> Como modelo europeu de formação social, estamos nos referindo à ideia de superioridade europeia frente às demais sociedades. Essa ideia se faz presente, por exemplo, na tentativa de enquadrar as organizações políticas e sociais existentes no continente africano a modelos europeus pré-concebidos.

tentativas de enquadrar as organizações sociais e políticas ocorridas em África em modelos Europeus. A grande questão é que, ao manter esse olhar eurocêntrico, acaba-se ignorando abordagens historiográficas contemporâneas<sup>5</sup> que buscam ampliar o olhar sobre o continente africano, sobre a complexidade de suas formações sociais e das relações com o Brasil.

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise da forma pelas quais determinados eixos temáticos<sup>6</sup>, tais como: escravidão, resistência e racismo, vêm sendo abordados em alguns materiais didáticos, mais especificamente, no livro didático de História, utilizado no Ensino Médio e nos currículos prescritos, a partir do estudo do documento norteador intitulado *Currículo Mínimo*<sup>7</sup>. Trata-se de um referencial importante porque aponta quais competências deverão ser atingidas a cada ano de escolaridade pelos alunos, além de prescrever os temas, que devem ser abordados pelos professores do Estado do Rio de Janeiro, *locus* dessa pesquisa.

Essa análise visou compreender as formas como a História da África e da cultura afro-brasileira encontram-se representadas nos currículos de história da educação básica e nos livros didáticos usados em sala de aula, partindo da concepção de representação utilizada por Roger Chartier, que defende que não há neutralidade nas escolhas representativas. De acordo com esse autor:

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, pág. 17, 2002)

De acordo com Michael Pollak (1989), Pierre Nora (1993), François Hartog (2003) as mudanças narrativas e as alterações de perspectivas sobre o passado estão diretamente

<sup>5</sup> Sobre as historiografias contemporâneas da História da África ler: SOUZA, Mônica. A África tem uma história. Afro - Ásia (UFBA. Impresso), v. 46, p. 279-288, 2012.;SOUZA, Mônica. História da África. Cadernos PENESB, v. 12, p. 23-63, 2010.;LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. Cadernos PENESB, Rio de Janeiro / Niterói, v. 1, p. 71-105, 2006.;SOUZA, Mônica. Heranças Africanas no Brasil. 1. ed. , 2009. v. 1. 104p .;SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. Revista História Hoje, v. 1, p. 17-28, 2012.;SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. 3a.ed. São Paulo: Ática, 2013. v. 1. 173p.

<sup>6</sup> A escolha por trabalhar com eixos temáticos ocorreu porque acreditamos estes contribuem melhor para focalizar os assuntos que queremos trabalhar, não dando espaço para a digressão, ou seja, para a divagação para outros temas secundários.

<sup>7</sup> Esse documento poderá ser consultado em sua integralidade no sítio da SEEDUC do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317). Acessado em 07 de Janeiro de 2019.

atrelados ao presente, principalmente que essas alterações estão ligadas a temas que antes não eram sequer trabalhados ou estudados, de certa forma é como se as demandas do presente transformassem a forma como lidamos com o passado. Segundo Pollak:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente O passado em função dos combates do presente e do futuro. (POLLAK, 1989, p.9)

Para Nora, o grande interesse pela memória e seus lugares liga-se a um momento particular da história na atualidade, no qual:

a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para se possa colocar o problema de sua encarnação (...). Há locais de memória porque não há mais meios de memória. (NORA, 1993, p. 7)

Pensando sobre essa afirmação podemos chegar a uma perspectiva de que a História hoje como disciplina, seria ela própria, um gigantesco lugar de memória, onde as lembranças deixam o espaço da *"memória coletiva, para entrar na memória histórica e na memória pedagógica"*. (NORA, 1993)

Sobre Hartog, a historiadora Luísa Rosati afirma:

François Hartog desenvolveu o conceito dos regimes de historicidade. Os regimes de historicidade seriam uma —ordem dominante do tempo em cada época, ou seja, a partir das perspectivas colocadas por uma determinada época histórica, existiriam certos parâmetros para as perspectivas das pessoas sobre o tempo. (ROSATI, 2016, p. 9)

No primeiro capítulo que se encontra dividido em quatro partes fizemos um levantamento de informações referentes à historicidade em torno da criação da Lei 10.639/2003, trabalhando os textos oficiais que contribuíram para a criação da referida Lei. Estão presentes também neste capítulo referências às demandas sociais que de certa forma colaboraram para a implementação da nova narrativa histórica que a lei impôs. Por fim ainda neste capítulo realizamos uma análise de dois livros didáticos destinados a 1ª série do ensino médio.



No segundo capítulo tecemos um diálogo teórico acerca dos temas citados no capítulo anterior. Para tanto problematizamos as reflexões de autores como Ivor Goodson, pesquisador britânico, da história das disciplinas escolares, com ênfase na construção de currículos escolares, Warley da Costa e Júnia Sales Pereira, pesquisadoras brasileiras de questões relacionadas à implementação da Lei 10.639/2003, nos currículos de História, nas escolas de educação básica, no Brasil, para que fosse possível entender o intrincado processo de construção social dos currículos.

Ainda sobre a construção de currículos, principalmente os currículos de História, utilizamos os trabalhos da professora e pesquisadora do campo do ensino de História, no Brasil, Selva Guimarães Fonseca, que afirma que diferentes fatores tais como políticos econômicos e sociais influenciam no processo de elaboração de currículos. Ainda na questão de elaboração dos currículos, nossa pesquisa utilizou e dialogou com perspectivas pós-críticas no campo das teorias do currículo<sup>8</sup>, ao contrapor a ideia que a forma de produzir os currículos tradicionais apenas legitimava os preconceitos existentes na sociedade, dessa forma pensamos os currículos como organismos vivos, ou seja, que estão em constante transformação, seguindo sempre as demandas políticas e sociais do presente.

Com vistas a entender também a importância do livro didático no ensino de história, trouxemos para o diálogo Michael Apple, pesquisador norte-americano do campo do currículo, das políticas educacionais e dos livros didáticos e Circe Bittencourt, investigadora brasileira do ensino de História e dos livros didáticos, posto que ambos discorrem em diversos trabalhos sobre a importância dos livros como ferramentas de trabalho e auxílio ao professor.

Na segunda parte do capítulo 2 realizamos uma análise das representações da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos básicos de história do ensino básico brasileiro, para a análise de representações utilizamos as assertivas do historiador Roger Chartier, pois o autor trabalha as formas como as representações são construídas no mundo social, afirmando inclusive que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (2002, p. 15)

---

<sup>8</sup> Como referência a perspectiva pós-crítica no campo das teorias do currículo, tomamos como referência os trabalhos do professor Tomaz Tadeu da Silva

Apoiamo-nos nesta afirmação de Chartier para podermos problematizar em torno das representações de história da África e cultura afro-brasileira existentes nos currículos, quais são as demandas da contemporaneidade e quais memórias vem sendo ratificadas e quais vivenciam um processo de silenciamento e as razões dessas escolhas.

Como há possibilidade de diferentes abordagens sobre a História da África e da cultura afro-brasileira, no capítulo 3 este trabalho desenvolveu uma proposta de atividade que poderá ser desenvolvida com as turmas da 1º ano do Ensino Médio. Tal atividade tem a pretensão de levantar discussões com os alunos acerca da presença da África e da cultura afro-brasileira na formação da sociedade brasileira, buscando com isso contribuir para o processo de construção de identidades e a compreensão dos diferentes discursos e narrativas produzidos ao longo do século XX que sedimentaram o racismo no Brasil.

Segundo o *Currículo Mínimo* o primeiro ano do ensino médio apresenta um recorte temporal que se inicia com a formação das civilizações Greco-romana, de onde podemos extrair conceitos pertinentes ao nosso trabalho tais como os conceitos de cidadão e de cidadania. Passando pela formação da Europa Medieval e Moderna, seguindo como já dito acima a divisão canônica quadripartida. O recorte temporal desse ano de escolaridade se encerra com as expansões marítimas e o efetivo aparecimento de informações referentes à África e ao novo Mundo.

A escolha deste ano letivo se deu, pois acreditamos ser neste recorte temporal sugerido o momento de maior ausência no que se refere à História da África, pois são apresentadas informações referentes ao “surgimento” do mundo ocidental Greco-Romano, mas deixam de lado informações referentes à civilização egípcia. Informações quanto à África só são sugeridas para o 3ª bimestre, coincidentemente ou não, no mesmo momento em que o ocidente (Europa) está em processo de expansão territorial. Portanto entendemos que se trata do recorte temporal onde é possível perceber a existência de uma narrativa etnocêntrica<sup>9</sup>.

Para levantar a questão do racismo ainda presente na sociedade brasileira, desenvolvemos um roteiro de visita guiada a locais na cidade do Rio de Janeiro, onde é possível perceber como a presença da História da África esteve e está presente na construção da História Brasileira. Por fim a proposta é que os alunos possam desenvolver uma série de documentos autorais, nos quais possam relatar casos de racismo que tenham vivenciado,

---

<sup>9</sup> Aqui entendemos o conceito de etnocentrismo como a características de apenas reconhecer como legítimas e válidas as normas e valores vigentes em uma determinada cultura ou sociedade, em detrimento a quaisquer outros padrões culturais de outras sociedades. Adotando dessa forma uma postura de “superioridade” que deve ser seguida pelas outras sociedades ou culturas.

sendo vítimas ou agressores e que com isso possam refletir sobre formas de alterar essa realidade.

Dessa forma a atividade ao trabalhar com eixos temáticos -racismo e identidade- tem como objetivo contribuir para que os alunos possam obter uma aprendizagem significativa em história, que segundo Seffner (2013, p.53): “é uma atividade que serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente”.

Ainda segundo esse autor: “uma das tarefas da aula de história é possibilitar que aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc.” (2013, p. 60 -1). Portanto, a atividade tem como meta capacitar o aluno a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia.

## **1 AS DISPUTAS NARRATIVAS EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO TEMPO PRESENTE**

No primeiro capítulo desta dissertação, que optamos por dividir em 4 partes, realizamos em um primeiro momento um levantamento de informações em torno da historicidade da lei que introduziu o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos de história do ensino básico (Lei 10.639/2003)<sup>10</sup>. Em um segundo momento, buscamos compreender quais foram às mudanças ocorridas no ensino de história com o advento a legislação supracitada. Na terceira parte trouxemos para a discussão os movimentos sociais e qual foi à relevância desses na implementação das mudanças legais. Na quarta e última parte deste primeiro capítulo optamos por investigar a forma como a história da África e da cultura afro-brasileira foram apresentadas e representadas em dois materiais didáticos de ampla utilização no estado do Rio de Janeiro.

### **1.1 O ensino da História, resultado da organização da sociedade civil e dos movimentos sociais**

Nesta primeira parte do capítulo 01 realizamos um levantamento de informações em torno da historicidade da Lei 10.639/2003.

O ensino de história da África, se tornou obrigatório no Brasil com a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que de acordo, com Mauro Coelho e Wilma Coelho, foi sancionada com o objetivo de tratar temas sensíveis e necessários para a formação de jovens brasileiros em processo de escolarização. Para eles:

- lei esta que surgiu de uma demanda da sociedade civil organizada que diante de uma lacuna na formação educacional oferecida percebeu que havia um sub dimensionamento na participação do negro na formação da nacionalidade brasileira. (COELHO, COELHO, 2013, p. 95).

Se recuarmos um pouco no tempo pode-se verificar que não havia uma preocupação com as temáticas da cultura africana e indígena nos currículos escolares. Segundo o

---

<sup>10</sup> No ano de 2008 a Lei 10.639/2003 teve seu texto alterado para incluir a temática indígena nas obrigatoriedades de presença nos currículos de história. Tornando assim a Lei 11.645/2008.

historiador Oliva (2009) até meados dos anos 1990, a produção escolar contendo a temática africana era incipiente e, quando presente, sempre tratada de forma secundária, focalizando as relações de trabalho, exploração e dominação. Esse quadro começa a se alterar a partir da introdução da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Lei 9394/1996) e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, em 1998. Como reflexo imediato destas decisões oficiais foi possível perceber uma pequena mudança nos livros didáticos que passaram a apresentar ao menos um capítulo destinado à História da África, sendo este capítulo apresentado como um tema transversal não incluído na narrativa dos materiais e ainda assim concentrando um grande recorte temporal em uma pequena parte do material (séculos VII ao XVIII) (OLIVA, 2009, p. 217).

Seguindo uma tendência mundial ocorrida desde a metade do século XX, na qual os países ocidentais iniciaram projetos de reformulação de programas escolares, dando início a disputas narrativas em torno de quais conteúdos de história deveriam ser ensinados a população, a década de 1990 foi marcada pela criação de uma série de leis que tinham como objetivo ampliar o espectro cultural do currículo de história brasileiro, como exemplo a Lei de diretrizes e bases (LDB) de 1996 que propunha que o ensino fundamental de história deveria levar em consideração as diferentes culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro (LDB, 1996, ART. 25§ 4º). Posteriormente, em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam a importância das diferentes influências culturais na construção da sociedade brasileira. Podemos afirmar que, com a instituição desse documento para o ensino de História valores e atitudes que contribuíam para o respeito às diferenças são valorizadas na construção de práticas educativas. Nessa direção reproduzimos um pequeno trecho, a saber:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História (...) 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 (1998, p. 60).

Dessa forma podemos entender que tanto a LDB quanto os PCNs, possuem um caráter indicativo, ou seja, serviriam como referenciais de abordagem e não como um instrumento impositivo de conteúdos a serem tratados (OLIVA, 2009, p.147), porém apesar do caráter indicativo dos PCNs e da LDB, é importante frisar que elas marcam uma mudança, principalmente ao se tocar no assunto da pluralidade cultural brasileira, ainda que como tema

transversal, realizam um avanço ao propor uma desvinculação da História das Sociedades Africanas e do estudo da História da escravidão e do tráfico.

Porém, essas leis guardam ainda incoerências, principalmente no tocante às relações de trabalho. Ao abordar esse assunto os PCNs retomam o enfoque concedido aos africanos e seus descendentes na História do Brasil: a escravidão (OLIVA, 2009, p. 150).

(...) tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição (...); comerciantes e mercadores de escravos; escravidão indígena e africana na América colonial (...) (PCNs, 1998, p. 60-61).

Portanto, ao analisar os PCNs, é possível identificar a manutenção de uma visão eurocêntrica sobre a História da África, principalmente no sub tema “nações, povos, lutas, guerras e revoluções” onde a presença de África é pequena se comparada a outros impérios da humanidade. Cabe aqui enfatizar que a questão do eurocentrismo não se aplica apenas à história da África ou a produção historiográfica brasileira, posto que o próprio surgimento da história como disciplina nasceu de uma perspectiva eurocêntrica. Como exemplo podemos citar: Michelet e Ranke, em que cada um ao seu modo buscou reconstruir a história de sua nação como representação máxima de uma “especificidade” europeia. Ou seja, por essa perspectiva eurocêntrica, as sociedades e os povos “pré-modernos” ou “arcaicos” deveriam ser estudados como estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental. Assim, pois, o passado dessas sociedades deveria ser um exemplo inicial deste processo evolutivo (Barbosa, 2008, p.48).

Retomando nossa análise é possível perceber que os PCNs, realizaram um avanço no que diz respeito ao tratamento dado a História da África no Brasil, pois de certa forma ela joga luz e faz críticas à chamada democracia racial brasileira<sup>11</sup> presente tanto na sociedade quanto nas escolas, sobre isso a historiadora Rebeca Gontijo diz:

A posição dos PCNs, portanto é bastante clara no que diz respeito a reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades (“reconhecer” e “valorizar” as diferenças são palavras de ordem), posicionando-se contra a diluição da cultura – favorecida pelas ideias de miscigenação e pelo “mito da democracia racial” – e, ao mesmo tempo, afirmando a diversidade como “traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente” (...) (2003).

<sup>11</sup> O mito da democracia racial é um conceito difundido a partir da segunda metade do século XX, que afirma que no Brasil não existem conflitos raciais, dessa forma no Brasil, brancos e negros mantêm relações pacíficas e harmoniosas.

No ano de 2003 há outra grande mudança com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história da África no currículo básico brasileiro, lei esta que não emergiu do interior do sistema educacional (Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais), e sim de uma demanda da sociedade civil organizada, especialmente por grupos do movimento negro. Porém, Oliva destaca que estas propostas pautaram-se pouco nos estudos sobre África e mais nos estudos da história afro-brasileira e suas culturas (2009).

No ano de 2004 a publicação das Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deixa claro a função social da obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira no currículo básico de história, posto que segundo o MEC:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (2004, p. 17)

Outra questão levantada pelas DCNs é que não há uma proposta de mudança no foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas sim uma prescrição de ampliação das políticas públicas educacionais para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (MEC, 2004, p. 17). Porém, ainda segundo as DCNs cabe às escolas e, na minha perspectiva também aos professores, a inclusão dos temas relacionados à história da África e da cultura afro-brasileira, nos estudos e atividades diárias buscando dessa forma romper com a tradição de olhar para as sociedades africanas apenas pela sua face negativa, sendo esta proposta explicada pela DCN:

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

Com isso, é possível perceber que tanto a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, quanto às Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de 2004, enfatizam a necessidade de incluir nos currículos as temáticas africanas, porém em nenhuma delas se fez presente uma rigidez na forma como devem ser aplicadas propiciando dessa forma uma pluralidade de abordagens o que seria muito positivo segundo LIMA: “Nada mais condenável, do ponto de vista educativo, sobretudo no campo das ciências humanas, do que uma imposição curricular estreita e detalhada”. (2009, p.153).

## **1.2 As mudanças no ensino de História após Lei 10.639/2003**

Nesta investigação estamos trabalhando com a concepção de currículo mobilizada por Ivor Goodson, que considera os currículos escolares como resultado de uma construção social. Dessa forma as escolhas de conteúdos são produtos de disputas de poder, acerca de quais destes estarão presentes ou silenciados, segundo Goodson (2007b):

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. O motivo para esperança surge agora, porque, enquanto as regras do jogo para o currículo e para a reprodução da ordem social estão bem estabelecidas, a ordem social mais ampla e as regras associadas ao jogo estarão sofrendo mudanças sísmicas. Isso desestabiliza, de maneira imprevisível, porém definitiva, a confortável aliança entre poder e prescrição. O jogo do currículo está em vias de experimentar uma mudança arrasadora, no entanto, muitas vezes parece não ter consciência do que o futuro reserva. (GOODSON, 2007b, p. 247).

Diante desta premissa este capítulo analisa como o currículo prescrito de história vêm sofrendo alterações, no tocante à inserção de novos conteúdos e abordagens, especificamente a respeito da História da África, da cultura africana e afro-brasileira, em resposta a legislação federal no início do século XXI, por meio da aprovação da Lei 10.639/2003, que determina: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. (BRASIL, 2003).



Posteriormente no ano de 2008, houve uma nova alteração na legislação ocorrendo à inclusão dos indígenas na redação da lei conforme podemos ver abaixo:

do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, às lutas dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Diante da citação acima que apresenta a Lei 11.645, é preciso refletir sobre como as práticas de ensino e a construção de novos currículos de História vem sendo impactados e se há realmente transformações, passados 10 anos de sua publicação. Segundo LIMA,

Além de atender a uma antiga e justa reivindicação, (a lei) trouxe uma série de consequências para o ensino da disciplina em sua totalidade e para a formação dos profissionais que atuam no magistério, em especial aqueles dessa área específica – a história. As mudanças ocasionadas pela lei ainda estão em processo e não influenciarão apenas educadores. Elas podem trazer resultados para a ampla clientela que pretende atingir. Crianças, adolescentes, jovens, adultos entraram em contato com o tema. O alcance das transformações pode ser grande – e muito positivo. (2009, p.149)

De forma tímida é possível perceber a ocorrência de mudanças principalmente no tocante ao material didático que desde a implementação da respectiva lei, apresenta o aumento de conteúdos relacionados ao tema da História da África e da cultura afro-brasileira<sup>12</sup>.

Nos últimos 28 anos o Brasil tem vivenciado um período de considerável grau de equilíbrio político, refletido no amadurecimento de nosso sistema democrático e em consequência disso há um crescente aumento no interesse de trazer a tona questões que até então eram deixadas em segundo plano ou muitas vezes silenciadas.

Um exemplo dessas questões a que me refiro é a presença da cultura africana na formação da sociedade brasileira, muitas vezes é associada apenas a música, dança e alimentação. Acontece que esse maior interesse em trazer a tona temas até então silenciados, que não surgiu de uma hora para outra, foram introduzidos de forma abrupta no meio educacional, principalmente depois da Lei 10.639/03, levando a um intenso processo de reconfiguração de currículos e da própria forma de ensinar, segundo Bittencourt:

---

<sup>12</sup> Na terceira parte deste capítulo iremos falar mais sobre a presença de conteúdos de História da África e da cultura afro-brasileira em livros didáticos.

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão [...] (BITTENCOURT, 2004, p. 101).

Apesar da citação acima não se referir diretamente a criação da Lei 10.639/03, Bittencourt explicita sobre os movimentos de reformulação curriculares ocorridos no Brasil nos anos 90 e, já ocorrendo em outros países anteriormente, conforme já citado neste mesmo trabalho por Laville, que viriam a contribuir para a inserção da temática afro-brasileira nos currículos de história brasileiros.

Quando falamos sobre silenciamento estamos nos referindo, por exemplo, a falta de informações ou citações da participação do Movimento Negro, nos livros didáticos, principalmente do Movimento Negro Unificado, em momentos marcantes da história do Brasil, como o período da redemocratização e a ação deste junto à criação da constituição de 1988, segundo Américo (2014):

Em 1986, em Brasília, foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, promovido pelo Movimento Negro Unificado, em conjunto com várias entidades negras de todo país. Os participantes discutiram uma série de proposições, as quais foram inscritas e aprovados nos referidos artigos da Constituição Federal de 1988, que assegurou o reconhecimento público da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira. Portanto, a Constituição de 1988 reconhece as contribuições da matriz cultural indígena e afro-brasileira, sendo ela histórica e dialética, como elementos fundamentais no processo civilizatório da nacionalidade brasileira, sem desconsiderar a cultura de matriz europeia. (2014, p. 523)

Outra questão pouco presente nos currículos de história da educação básica brasileira é a discussão relacionada à falta de projetos de inserção do negro na sociedade brasileira pós-abolição, a narrativa canônica geralmente trabalham a criação da Lei Áurea como redentora, porém não levam a reflexões sobre o período pós-abolição, período que foi marcado por forte discriminação racial.

O silenciamento de determinados temas, ou a escolha de não inclusão destes na construção dos currículos escolares, nem sempre se relaciona às decisões institucionais<sup>13</sup>. A perspectiva de Michel Pollak (1989) contribui para que entendamos tais processos, como fenômenos de dominação que não necessariamente apontam para uma oposição clássica entre o Estado dominador e a sociedade civil. De acordo com este autor:

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a

<sup>13</sup> Aqui no caso nos referimos a institucionais como decisões oriundas da esfera estatal.

significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante. (POLLAK, 1989, p.5)

Ainda sobre o silenciamento o autor acima mencionado, acrescenta que existem diferentes razões para que este se faça presente, que vão inclusive além de razões políticas. Nessa direção, argumenta Pollak que, “a essas razões políticas do silêncio acrescentam-se aquelas, pessoais, que consistem em querer poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais”. (p.6).

A valorização da dimensão política nesse processo de lembranças e esquecimento é tratado por Sônia Wanderley, em suas análises, acerca do uso das memórias no tempo presente. Nesse entendimento a autora reitera que o processo de silenciamento ou escolhas do que deve ser lembrado, portanto, guardado, é um ato totalmente político. Para ela:

A história seria, portanto, uma apropriação seletiva de lembranças/vestígios com o intuito de bloquear o esquecimento e, ao mesmo tempo, moldar uma identidade. É dentro desta perspectiva, nada natural, totalmente política, que se deve compreender e balizar a análise dos movimentos de recuperação e preservação de documentos/monumentos que caracterizam o fazer histórico. (WANDERLEY, 2009, p.9)

Porém Wanderley (2009) reconhece a relevância das ações da sociedade civil em um processo que ela classifica de enquadramentos de memórias, apesar de o Estado historicamente ter essa função de grande produtor de memórias ao afirmar que:

Tradicionalmente, o Estado é o grande produtor de enquadramentos da memória. Mas não devemos esquecer que toda organização veicula um passado de si própria e a história oficial não é resultado apenas de tradições inventadas por instituições estatais. Os diversos grupos e instituições sociais forjam suas histórias através de um jogo de ações que articula a história, a memória e o esquecimento. Vale lembrar que a narrativa histórica é, preferencialmente, o veículo divulgador desses enquadramentos. (WANDERLEY, 2009 p. 4)

Outro autor que trabalha o silenciamento de temas (ou no caso de memórias) é Pierre Nora que ao explicar o porquê da manutenção de determinados lugares de memória constata que:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do

que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem a vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. (NORA,1993, p.13)

Dessa forma, podemos compreender que Nora acredita que uma das formas de não silenciar determinadas memórias manutenção dos lugares de memória, que podem ser compreendidos como locais onde a história transformou memórias em algo palpável, como por exemplo, um livro didático ou um currículo didático. Para enfatizar a ideia de Nora sobre a importância dos lugares de memória, consideramos nesta dissertação o currículo como um lugar de memória, posto que segundo Apple:

O currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais. (APPLE, 1982. p. 12)

É nesse terreno de mudanças e demandas sociais, que emerge com urgência a necessidade de pensar o espaço escolar como local onde essas transformações estão acontecendo e o professor de história como figura privilegiada para tratar de tais temáticas. Segundo Costa,

a escola apresenta-se como um terreno arenoso de disputas de sentidos, já a História como objeto de ensino, constitui-se como um espaço privilegiado que traz à tona as configurações hegemônicas das lutas identitárias em disputas nos currículos escolares. (2012, p.15).

E Goodson (2007a):

O projeto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e articuladamente. A este respeito, a maneira mais plausível de avançar, penso eu, seria começar por edificar as noções de “professor auto regulador”, de “professor como investigador” e de professor como um “profissional de competências alargadas”. (GOODSON, 2007a, p. 67).

Neste trabalho temos como objetivo entender como o ensino de história tem se relacionado, e de certa forma se adaptado às demandas impostas pelo presente.

A lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro no ensino básico brasileiro, não pode ser considerada marco inicial das demandas sociais dos movimentos negros no Brasil, ainda que segundo Pereira (2010) o ano de 1978

seja um ano importante para os movimentos negros no Brasil não é possível estabelecer uma primazia dada à pluralidade destes movimentos, como explica Pereira na citação a seguir:

O ano de 1978 é um marco fundamental para a constituição do chamado “movimento negro contemporâneo” no Brasil, com suas características e especificidades: no dia 18 de junho foi criado por um grupo de militantes, em São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), lançado no ato público de 7 de julho, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo –... – em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e contra a expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista. No mesmo mês de julho, na reunião realizada no dia 23, o Movimento teve a palavra “negro” introduzida, transformando-se no Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Em 1979 esta organização passou a ser denominada somente como Movimento Negro Unificado (MNU), entidade que existe até hoje com representações em vários estados do país, e cuja formação parece ter sido responsável pela difusão da noção de “movimento negro” como designação genérica para diversas entidades e ações construídas a partir daquele momento. (2010, p.165).

Ainda sobre as demandas dos movimentos negros Américo afirma a existência de legislações antigas, que deixavam clara a discriminação existente no acesso da população à educação:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu que, no sistema educacional público do país, não seria admitida a matrícula da pessoa escravizada, “e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disposição de professores”. Duas décadas depois, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabeleceu que a população negra pudesse estudar só no período noturno. Observa-se que, nos trâmites do poder jurídico e político dominante, o não acesso aos bancos escolares pela população africana e seus descendentes foi sendo manipulado e assegurado como não direito. (2014, p.522)

Dessa forma é possível depreender que essas demandas contribuíram para a discussão de criação desta lei. Segundo a historiadora Márcia Guerra, em artigo publicado no ano de 2011, os anos 1980 pós-ditadura militar foram marcados no Brasil por uma efervescência democrática, que possibilitou uma maior ressonância dos movimentos sociais, o que porventura contribuiu para trazer à tona questões que até então se encontravam silenciadas, como por exemplo, o “mito” da democracia racial.

Já no início da década de 90 do século XX, ocorreu um importante movimento do governo brasileiro ao colocar em pauta uma das demandas do movimento negro, que foi o reconhecimento oficial da existência de discriminação racial no Brasil, refiro-me a criação do

Grupo de Trabalho Interministerial<sup>14</sup>, criado com a finalidade de desenvolver políticas de valorização da população negra, este decreto determinava:

- I - propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando ao desenvolvimento e à participação da População Negra;
- II - elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da População Negra;
- III - estimular e apoiar a elaboração de estudos atualizados sobre a situação da População Negra;
- IV - reunir, sistematizar, avaliar e divulgar informações relevantes para o desenvolvimento da População Negra;
- V - incentivar e apoiar ações de iniciativa privada que contribuam para o desenvolvimento da População Negra;
- VI - estabelecer diálogo permanente com instituições e entidades, incluídas as do movimento negro, nacionais e internacionais, cujos objetivos e atividades possam trazer contribuições relevantes para as questões da População Negra e seu desenvolvimento;
- VII - estimular os diversos sistemas de produção e coleta de informações sobre a População Negra;
- VIII - contribuir para a mobilização de novos recursos para programas e ações na criação de mecanismos eficientes e permanentes na defesa contra o racismo e em áreas de interesse da População Negra, a fim de sugerir prioridade para otimizar sua aplicação;
- IX - estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação;
- X - examinar a legislação e propor as mudanças necessárias, buscando promover e consolidar a cidadania da População Negra;
- XI - estabelecer mecanismos de diálogo e colaboração com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o propósito de promover a cidadania da População Negra.

A publicação deste decreto demonstra o protagonismo dos movimentos negros frente à luta contra a discriminação racial.

Ainda sobre as mudanças legais que se iniciaram na década de 1990, Américo (2014) afirma:

Em meados de 1990, é reconhecida a injustificável desigualdade racial no Brasil que, ao longo do século, marca e estabiliza a história e trajetória dos grupos brancos e negros. Os debates têm outra vertente - são marcados pela irrupção no espaço público e na agenda política. As discussões concentram-se progressivamente nas iniciativas necessárias de políticas públicas por direitos sociais na sociedade brasileira. Medidas administrativas começam a se proliferar, o que fortalece a reivindicação e o enfrentamento por medidas e ações propositivas - ações por direito social, pleiteadas há mais de um século pelo movimento negro em todas as áreas da sociedade brasileira (trabalho e renda, saúde, educação, cultura, segurança, moradia, terra das comunidades quilombolas, etc.). (2014, p.521)

O simples reconhecimento da existência de discriminação racial por si só já denota uma avanço nas discussões das questões raciais no Brasil e configura-se como uma vitória dos

<sup>14</sup> Ver decreto de 20 de Novembro de 1995. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/anterior%20a%202000/1995/Dnn3531.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1995/Dnn3531.htm)

Movimentos Negros brasileiros, essa mudança também demonstra de certa forma uma transformação no modo de pensar de determinados setores da sociedade brasileira, posto que reconheceu a diferença de acesso a oportunidades existente até o momento da criação do Grupo de Trabalho Interministerial.

Portanto o Decreto de 1995 possibilitou o reconhecimento da existência da discriminação racial no Brasil. Dessa forma, segundo Márcia Guerra, essa legislação colocou a educação como foco principal rumo à inclusão social. Sendo como principais estratégias a adoção de ações afirmativas, que visavam aumentar o ingresso de jovens negros e negras em cursos de maior qualificação e na alteração de diretrizes curriculares escolares.

A escolha pela alteração curricular se fez necessária e interessante, pois são os currículos escolares oficiais, por meio da escolha de conteúdos a serem trabalhados, grandes mecanismos de reprodução de preconceitos e discriminações raciais, partindo de uma definição de Silva sobre currículo onde: *“o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”* (1999, p.15), precisamos então buscar entender quais saberes estão sendo selecionados e quais silenciados.

Foi nessa ambiência política que em janeiro de 2003 foi criada a Lei 10.639/03, que configurou pela primeira vez, ao menos no século XXI, uma intervenção do Estado Brasileira nos conteúdos de história do ensino básico, ao tornar obrigatório o ensino de História da África e da cultura Afro Brasileira.

Porém a introdução desses novos conteúdos no ensino básico não se deu de forma tão simples, pois havia uma grande despreparo e insegurança por parte dos professores com os conteúdos recém-inseridos. Muito desse despreparo é reflexo de certa forma da pouca oferta de cursos de História da África e da Cultura Afro brasileira nas universidades brasileiras, tomemos como exemplo os dados apresentados por Guerra em que ela constata que no estado do Rio de Janeiro os cursos específicos de História da África só passaram a ser oferecidos nos cursos de graduação em História a partir de 2004, ou seja, um ano após a criação da Lei 10.639/03. Ainda no mesmo artigo a autora afirma que atualmente no estado do Rio de Janeiro todas as universidades públicas presentes no estado que oferecem cursos de história, há a presença de disciplinas destinadas a conteúdos de História da África, o que por si só já demonstra uma grande mudança, ainda que essa oferta de cursos sobre história da África seja oferecida de forma secundária, muitas vezes apenas como disciplinas eletivas.

No que diz respeito ao ensino básico há muito a se refletir sobre a introdução dos temas relacionados à História da África e da cultura afro brasileira, é claro que há uma grande

necessidade e demanda de preparação e de informações para que o professor possa desempenhar seu ofício com segurança.

Lima (2009, p.152) afirma que o professor deve inclusive ser também um pesquisador para que possa estar familiarizado com o processo de construção do conhecimento histórico. Porém não basta apenas alterar as propostas curriculares ou textos bases é preciso repensar o ensino de história, partindo de uma concepção afetiva do processo de aprendizagem, no qual o ato de aprender se dá através do interesse e da aproximação com os temas a serem aprendidos, levando em consideração o pensamento educacional contemporâneo que vê o currículo real como mais do que uma listagem exaustiva de conteúdos e de objetivos a serem atingidos, deve-se pensar na introdução da temática africana como uma oportunidade de aproximação dos alunos a temas sensíveis que por muito tempo foram silenciados, agregando valores e contribuindo para vencer preconceitos e visões deturpadas.

A introdução da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos brasileiros nos força a repensar nossa própria história e a maneira como ela se encontra representada nos currículos. Urge incluir novos sujeitos históricos que possam contribuir para que haja uma maior identificação e afetividade por parte do alunado, mas também por parte dos professores.

De certa forma podemos perceber que essa dificuldade em lidar com as alterações curriculares ocorre devido a um embate entre a matriz eurocêntrica comumente utilizada no Brasil conforme afirma Elza Nadai (1992), no trecho reproduzido abaixo:

(...) no conteúdo da disciplina não foram privilegiados os espaços e tempos sociais estranhos à Europa Ocidental e o *continuum* dado pela sua evolução política linear, da origem greco-romana, passando pelo quatipartismo histórico, seja na versão dos períodos – antiguidade, medieval, moderna e contemporânea -, seja na versão dos modos de produção – comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo. Assim, a América bem como a África foram praticamente esquecidas do currículo, na maior parte do período (...) (Nadai 1992: 150-1).

Bem como a inserção de demandas sociais do presente, que introduzem narrativas de grupos até então excluídos nas narrativas da História do Brasil.

Analisando trechos da Lei 10.639/03 é possível perceber os resultados das lutas sociais envolvidas no processo de lutas políticas em torno de disputas por memórias e identidades, no campo da história como objeto de ensino. Principalmente ao comparar o texto original de 1996 (Lei 9.394/96) e a alteração realizada em 2003, categorizado no quadro abaixo:



Tabela 1 - Texto original da Lei 9.394/96 e as alterações na redação do ano de 2003

Texto Original	Texto de 2003
Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.	Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 4º 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.	§ 1º O conteúdo programático a que se refere o <b>caput</b> 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 pertinente 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.

Ao analisar esses trechos é possível perceber que no texto original de 1996, há a manutenção da ideia de uma cultura brasileira mestiça, criada através da mistura e convivência pacífica das três matrizes populacionais, o que serve para silenciar as desigualdades e a discriminação racial existentes no Brasil, além de reafirmar uma história

com viés fortemente eurocêntrico, utilizando como conceito do eurocentrismo a seguinte explicação dada por Barbosa (2008):

O eurocentrismo é aqui pensado como ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental. (2008, p.47)

Esse viés eurocêntrico é ainda mais reforçado com o texto posterior de 2008, pois ao destacar as duas matrizes: Africana e Indígena deixa claro a existência de uma hegemonia eurocêntrica em relação a estas duas.

Porém é possível perceber no texto de 2003 que a questão da obrigatoriedade do ensino de História da África contribuiu para valorizar o protagonismo do negro nos processos de luta e de emancipação na formação da sociedade brasileira.

No ano de 2010 por sua vez foram publicadas duas resoluções que contribuem para a afirmação, valorização e legitimação do Estudo da História e das Culturas Afro Brasileiras, como um saber escolar tão importante quanto à História das Culturas não Afro brasileiras.

Resolução CNE/CEB no 4, de 13 de julho de 2010:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso.

Resolução CNE/CEB no 7, de 14 de dezembro de 2010:

Art. 15- § 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96). §3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

### 1.3 Protagonismo dos Movimentos Sociais no Campo Educacional

Nesta parte da pesquisa apresentamos como se deu ao longo dos anos a participação do movimento negro brasileiro nas lutas e reivindicações em prol de uma transformação na educação básica no Brasil, ao buscar inserir diferentes narrativas e diferentes personagens no cânone educacional brasileiro.

A historiadora Warley da Costa afirma que, as aulas de história na escola pública apresentam-se como cenário ideal para se entender e analisar as disputas em torno dos discursos históricos e das lutas hegemônicas que demandam da sociedade na contemporaneidade. Ou seja, cada vez mais vem sendo direcionadas às escolas uma série de demandas de inclusão.

A implementação da Lei 10.639/03 é uma grande exemplo dessas demandas, pois a inclusão dos conteúdos relacionados à História da África e da cultura Afro brasileira, já vinham sendo recomendados pelo movimento negro desde a primeira metade do século XX.

Como visto na parte anterior deste capítulo o ano de 1978 é considerado o marco inicial do movimento negro no Brasil, porém é nas décadas seguintes em plena abertura política que este movimento ganha força e aos poucos peso político. O movimento negro ao evocar raízes negras e identidades culturais, associadas às lutas dos negros escravizados, contribuiu para tirar do silêncio a luta contra o preconceito racial.

Um dos grandes exemplos da força que as demandas do movimento negro alcançam está na própria Constituição Federal de 1988 nos artigos 215 e 216:

“Art. 215: 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

§2º: A Lei disporá sobre a fixação das datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.”

“Art. 216: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória de diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

§ 5º: Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.”

E antes mesmo da Constituição temos a Lei Caó de 1985:

Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos

seguintes: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Porém é somente a partir dos anos 2000, que o movimento negro obtém vitórias importantes em suas demandas por reparação, no campo da educação com a implementação de Lei 10.639/03 e as políticas de ações afirmativas tais como a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) vinculada ao Ministério da Educação, que envolve, entre outros temas, a educação de jovens e adultos, e a diversidade étnica racial, além da política de cotas raciais nas universidades. Segundo Costa (2014) existem uma série de estudos que destacam a importância das lutas do movimento negro para a implementação de ações afirmativas para o campo educacional, principalmente após a lei 10.639/03. Porém essas reivindicações do movimento negro, no que tange a educação tiveram início muitos anos antes, havia por parte deste movimento um ideário de que seria somente através da educação que o negro poderia alcançar as mesmas oportunidades que o branco.

Essa forma de ver a importância da educação como forma de inserção do negro na sociedade, fez com que houvesse já em meados do século XX, reivindicações ao Estado para que fossem realizadas mudanças curriculares, Segundo Santos:

(...) os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I CONGRESSO DO NEGRO BRASILEIRO, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. (SANTOS, 2005, p.23)

Portanto, as demandas políticas por inclusão das temáticas africanas nos currículos de história do ensino básico não são produtos do tempo presente, mas sim de quase todo século XX, vindo a culminar na obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro Brasileira a partir de 2003 no ensino básico brasileiro.

#### 1.4 A presença da História da África e Cultura Afro brasileira nos livros didáticos de História e no *Currículo Mínimo* do Rio de Janeiro

Nesta terceira parte realizamos a análise de dois livros didáticos de história destinados ao 1ª ano do ensino médio, com essa investigação priorizamos o levantamento quantitativo de temas relacionados à história da África e da cultura afro-brasileira em tais livros; como os temas supracitados são apresentados nos livros; quais narrativas são apresentadas, e por fim qual a relação entre esses conteúdos e as propostas de mudança no currículo de história que trabalhamos nas partes anteriores.

Para realizar esta investigação estabelecemos como balizadores para a escolha dos livros a presença destes no Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2017/2018/2019, e a utilização dos mesmos em salas de aula. Para este segundo critério não conseguimos encontrar dados estatísticos oficiais, posto que as editoras não divulguem a quantidade de livros vendidos e adotados pelos colégios e a rede pública do estado do Rio de Janeiro não obriga a adoção de nenhum dos livros, apenas sugere, deixando as escolhas a cargos das unidades escolares. Portanto, a escolha destes livros seguiu uma pesquisa informal da nossa parte.

Outro fator que contribuiu para a escolha destes exemplares foram seus autores, e suas trajetórias intelectuais, bem como suas interlocuções teórico-metodológicas com os campos da historiografia e do ensino de História. Em um, dos livros temos como autor principal Ronaldo Vainfas, que possui uma carreira consolidada na produção de livros didáticos e na academia na qual coordena uma linha de pesquisas relacionada à história do Brasil colonial e a relações sociorraciais<sup>15</sup>, já o outro livro escolhido tem como autor Alfredo Boulos Júnior, que é um autor que apresenta íntima ligação com estudos relacionados aos conteúdos de História da África e da cultura afro-brasileira<sup>16</sup>. A escolha destes livros almejou compreender quais são as narrativas presentes em ambos os materiais, levando sempre em conta os temas aos quais dedicamos esta dissertação<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Informações obtidas através do site currículo lattes acessado 07/05/2018 as 16:20  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787526J3>

<sup>16</sup> Informações obtidas através do site currículo lattes acessado 07/05/2018 as 16:28  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703011P0>

<sup>17</sup> Para facilitar a redação e a compreensão deste texto a partir deste ponto irei me referir aos livros analisados citando apenas o nome dos autores principais, desta forma o livro *360° história sociedade & cidadania*, cujo autor é Alfredo Boulos Júnior, será citado como o livro do Boulos, já o outro livro *Conecte: história, volume único*, cujos autores são Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Farias, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, será citado como o livro do Vainfas.

Para que pudéssemos avaliar os livros didáticos citados acima foi preciso definir de antemão quais seriam os conteúdos a serem trabalhados na 1ª série do ensino médio e para isso adotamos como balizador o atual currículo adotado pelo Estado do Rio de Janeiro, que foi publicado no ano de 2012. Este serve de referência às escolas do Estado. Porém, é preciso lembrar que os livros escolhidos foram produzidos levando em conta todo o território nacional, portanto podem apresentar ausências ou conteúdos além dos sugeridos por esse currículo do Rio de Janeiro, aqui escolhido como balizador.

Observando o texto do *Currículo Mínimo* é possível constatar algumas apropriações da Lei 10.639/03, pois há a indicação da inclusão de eixos temáticos relacionados à História de África em todos os anos do ensino médio, o que por si só corrobora as informações das partes anteriores deste capítulo, em que se afirmou sobre as alterações sofridas nos currículos em resposta a demandas sociais.

A respeito dessa escolha, a equipe que participou da elaboração do documento do *Currículo Mínimo* justifica que:

Na concepção deste Currículo Mínimo fizemos a opção de seguir uma ordem cronológica, delimitada a partir dos grandes marcos reconhecidos, ou seja, Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Dentro destes conteúdos procurou-se integrar África, América, Ásia, Brasil e Europa. Essa escolha não exclui, entretanto, a possibilidade de se trabalhar com eixos temáticos permitindo, assim, a reflexão entre passado e atualidade de forma comparativa. A partir dessa escolha a equipe de História inseriu nas diversas séries o ensino de África, a questão indígena, os debates sobre a América Latina e as referentes às perseguições de minorias — quer étnicas, culturais, religiosas ou sexuais. Não pensamos somente em cumprir a legislação, mas, sobretudo, acreditamos que estes são conteúdos essenciais para a formação do nosso educando e para a sociedade. (SEEDUC, 2012, p.4)

A Lei que determina a inserção de conteúdos relacionados à História da África e da cultura afro brasileira, apontando para a obrigatoriedade de tais temáticas na organização do ensino de História, o que de certa maneira foi garantido com o acréscimo de temas tratados de forma insuficiente, ou até mesmo ausente dos currículos escolares nos anos 1990.

Verifica-se, ainda, que há uma preocupação em trabalhar a análise sincrônica, ao se propor a integração dos diferentes continentes. Entretanto, a cronologia “tradicional” parece permanecer intocada nesse Currículo, reforçando a perspectiva quadripartite, cunhada no século XIX, para a História.

Em relação aos conteúdos e competências para o 1º ano do Ensino Médio o texto do *Currículo Mínimo* do estado do Rio de Janeiro estabelece a seguinte divisão: ano letivo de 4

bimestres, sendo relacionados por bimestre ao menos 4 competências e habilidades a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula.

Para o 1ª bimestre há as seguintes indicações:

Civilização Greco-romana - Compreender os conceitos políticos de cidadania, democracia e república; Analisar a contribuição do pensamento Greco-romano na construção da Ocidentalidade.

História Medieval - Discutir a noção de Idade Média; Compreender os conceitos de servidão, trabalho livre e nobreza; Comparar o papel do Cristianismo e do Islamismo na construção da Ocidentalidade.

Para o 2ª bimestre há as seguintes indicações:

Renascimento - Identificar os elementos da crise do século XIV; Compreender o conceito de antropocentrismo.

Reformas protestantes e contrarreforma - Analisar os agentes de crise da Igreja Católica; Comparar as principais correntes do cristianismo protestante e suas implicações socioeconômicas e políticas; Desenvolver comportamentos de tolerância religiosa.

Estado Moderno - Discutir os conceitos de Estado Moderno e Absolutismo; Comparar as práticas mercantilistas.

Para o 3ª bimestre há as seguintes orientações:

Expansão Marítima - Caracterizar o processo de Expansão Marítima; Analisar as mudanças geopolíticas.

África - Compreender a diversidade política e cultural da África; Comparar o conceito de escravidão no mundo antigo e no mundo moderno; Discutir os conceitos de diáspora e tráfico de escravos; Compreender o multiculturalismo brasileiro.

América - Analisar as principais organizações sociopolíticas na América Pré-Colonial; Comparar os conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos dos períodos pré-colonial e contemporâneo; Desenvolver comportamentos de respeito à diversidade cultural.

Para o 4ª bimestre há as seguintes indicações:

América Colonial - Comparar a colonização inglesa, espanhola e portuguesa; Caracterizar as relações de trabalho na América; Identificar a diversidade social na América Portuguesa; Analisar as diferentes atividades econômicas na América Portuguesa.

Dessa forma é possível apreender que as indicações presentes no texto do *Currículo Mínimo* apresentam umas das questões levantadas por esse trabalho que é a pouca presença dos conteúdos de História da África, ou seja, fica a impressão de que a História do continente Africano teve início apenas após o contato com os europeus.

Partindo das informações a respeito das sugestões de conteúdos mínimos a serem trabalhados para o 1º ano do Ensino Médio, conforme o documento publicado no ano de 2012 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, acima citado, iniciamos a análises dos livros levantados algumas informações numéricas.

No livro do Boulos, os conteúdos estabelecidos são apresentados ao longo de 430 páginas e estão divididos em 24 capítulos. Já no livro do Vainfas, os conteúdos estabelecidos são apresentados ao longo de 325 páginas, divididos também em 24 capítulos. Como o objetivo desta dissertação não é fazer uma crítica quantitativa acerca dos livros escolhidos esses números servem apenas para demonstrar o que foi analisado.

Para análise destes livros estabelecemos como parâmetros de avaliação se há a presença de conteúdos relacionados à História da África e da cultura afro-brasileira nos capítulos analisados, se esses conteúdos quando presentes foram inseridos de forma coesa com o restante dos conteúdos do capítulo, se há um ou mais capítulos destinados especificamente a História da África e da cultura afro-brasileira e por fim se a presença destes conteúdos apresenta algum traço de eurocentrismo.

Para iniciar nossa investigação é preciso deixar claro que não há neste trabalho a intenção de determinar um *ranking* entre os livros pesquisados, ou qual apresenta mais conteúdos ou menos conteúdos, porém ao longo da análise foi possível perceber uma grande diferença no tratamento dos temas por nós escolhidos ao serem apresentados e trabalhados em ambos os livros.

A distribuição dos capítulos nos dois livros seguem uma sequência parecida, pois levam em consideração uma apresentação cronológica dos acontecimentos, desta forma ambos iniciam com capítulos destinados ao período denominado comumente como pré-história. Desta forma os livros já apresentam em suas páginas iniciais informações acerca do continente africano como berço do homem moderno, o livro do Boulos na página 36 e 43, no Vainfas na página 14.

Seguindo a análise, os próximos conteúdos apresentados dão conta do surgimento das primeiras civilizações complexas e, a partir deste ponto surgem algumas diferenças interessantes. No livro do Boulos há logo no início, um capítulo inteiro destinado à história da África antiga, apresentando os reinos do Egito e da Núbia. Este capítulo inclusive utiliza como imagem de abertura uma do grupo baiano Ilê Aiyê<sup>18</sup>, como representativo das relações culturais entre o Brasil e o continente Africano.

---

<sup>18</sup> O Ilê Aiyê, pode ser considerado o primeiro bloco afro do Brasil. Fundado em 1º de novembro de 1974, com o objetivo de preservar, valorizar e expandir a cultura afro-brasileira, o bloco vem ao longo de sua trajetória,



Outro fato que chamou atenção neste capítulo foi à seguinte citação: “A África também foi berço de civilizações antigas, entre as quais estão a egípcia e a Núbia” (Boulos, 2015, p.80). Esta citação é importante, pois atribuiu à origem africana da civilização egípcia, algo que não está presente no livro do Vainfas, pois este quando apresenta a civilização egípcia a inclui na região denominada crescente fértil, porém a coloca como sendo no Oriente Médio e não com continente Africano.

Outra crítica ao livro de Vainfas, também se faz necessária, pois o mesmo quando trata da civilização Núbia a situa como uma civilização surgida ao sul do Egito, porém não informa que esta localização é no continente Africano.

Retornando a análise do livro do Boulos, há ainda no capítulo 04, destinado a história antiga da África, no fim do capítulo a utilização de duas fontes historiográficas que trabalham a importância de estudar a História da África, os textos são de autoria de dois autores brasileiros: Alberto da Costa e Silva e Marina de Mello e Souza.

Após os capítulos destinados a civilização egípcia presente em ambos os livros, há um grande hiato de conteúdos relacionados à história da África, onde são tratados temas referentes às Idades Antiga e Média das civilizações ocidentais europeias. Entretanto ambos os livros retornam a história da África em capítulos destinados especificamente ao tema, tratando de um recorte temporal que varia dos séculos I ao século XVI.

Em ambos os livros em seus capítulos que tratam exclusivamente da história da África, há logo no início explicações sobre a carência de fontes históricas sobre determinadas regiões do continente africano, essa lacuna é explicada das seguintes formas:

Os estudos escritos e sistemáticos sobre o passado dos povos da África, em especial da África abaixo do deserto do Saara, são bastante recentes. Começaram após a segunda guerra mundial, estimulados pelo processo de independência e formação de novos países no continente. Hoje, apesar de a história da África ser mais conhecida, ainda é um passado em construção. (VAINFAS, 2014, p. 120)

E

A África que os europeus medievais conheciam era a região situada ao norte do deserto do Saara, ou seja, a parte do continente africano banhada pelo mar Mediterrâneo. Já as terras abaixo desse imenso deserto, a África subsaariana, eram um grande ponto de interrogação para eles. Durante séculos, na Europa e na América, predominaram visões preconceituosas e superficiais a seu respeito. (BOULOS, 2015, p.268)

Com essas afirmações os autores deixam claro que a escrita da história da África é para eles um desafio devido à ausência de materiais para estudo bem como por se tratar e um tema que passou a ser estudado a pouco mais de 50 anos.

Ainda sobre esses capítulos em ambos os livros a narrativa histórica escolar apresentada é bem interessante, pois apresenta o surgimento de grandes grupos populacionais formados no continente africano, tomando sempre o cuidado de explicar que esses grupos apresentavam formações políticas distintas das comumente utilizadas, por exemplo, à própria escolha da palavra império para designar as formações políticas de Gana, do Mali e do Congo, são precedidas de uma nota explicativa sobre o conceito de Impérios.

Outro fato que chamou a atenção nestes capítulos foi à ausência do tema escravidão nas narrativas apresentadas em ambos os livros, parece acertado optar por trabalhar a história do continente africano sem focar apenas no viés da escravidão.

Após os capítulos que tratam da história da África há um novo hiato de informações acerca do continente africano, cabendo aqui uma crítica a ambos os livros, pois passa a impressão de que a história da África permanece inerte às transformações sociais, enquanto a história europeia segue como principal. Nos capítulos seguintes que perpassam por temas como O renascimento cultural, o surgimento do Absolutismo e as Grandes navegações.

A partir das Grandes Navegações a História da África, ganha novos capítulos exclusivos, porém que apresentam narrativas distintas, mesmo que focalizando tópicos em comum. No livro do Vainfas, há um novo capítulo exclusivo sobre a história da África, na qual é apresentado de forma bem interessante às reações decorridas das relações estabelecidas pelo Império Português no continente africano. A narrativa é interessante, pois o autor tenta fugir da dicotomia simplista que é colocar o português colonizador como o vilão e os africanos colonizados e escravizados como os explorados. Há durante a narrativa explicações de como alguns reinos africanos estabeleceram relações comerciais e políticas com o reino português tendo inclusive participado e lucrado com o comércio transatlântico de escravos.

Por outro lado, no livro do Boulos, o novo capítulo que trata exclusivamente sobre História da África, opta por tratar especificamente sobre a história dos africanos escravizados e enviados ao Brasil, em um capítulo com o título: Os africanos no Brasil: dominação e resistência. O autor traça uma narrativa no qual apresenta como os africanos tornavam-se escravos, como era o transporte para o Brasil e, por fim quão degradante e extenuante era o trabalho a qual eram destinados esses cativos. Na parte final do capítulo há a ênfase nas formas de resistência empregadas por esses escravos aqui no Brasil, essa parte é interessante, pois ajuda a desconstruir algumas narrativas que tratam do negro como passivo frente à

escravidão, contribuindo dessa forma para uma nova construção narrativa onde o negro pode passar a ser visto como ativo, ao menos na resistência a escravidão.

Após a análise dos capítulos que apresentam os conteúdos de nosso interesse prescritos pelo *Currículo Mínimo* do Estado do Rio de Janeiro, foi possível depreender algumas observações, por exemplo, há em ambos os materiais capítulos destinados exclusivamente sobre a temática africana, todavia cabe destacar que ora esses capítulos aparecem inseridos de forma linear nas cronologias adotadas pelos autores, é o caso dos primeiros capítulos destinados à temática em ambos os livros, ora os capítulos são enxertados nos livros de forma aparentemente desconexas, tratando de forma resumida de um recorte temporal muito extenso, é o caso dos segundos capítulos dedicados ao tema.

Diante desta análise foi possível perceber que houve por parte dos autores um cuidado na inclusão da temática africana e afro-brasileira nos materiais didáticos, respeitando com isso a legislação atual (Lei 10.639/2003), porém foi possível também perceber que houve uma preocupação maior na questão narrativa adotada, posto que em ambos os livros existam partes que apresentam as dificuldades em se obter fontes históricas sobre a História da África, bem como o fato de que a maior parte das fontes encontradas e utilizadas são frutos de produções e pesquisas recentes.

Antes de iniciar o trabalho de análise dos livros, havia da nossa parte o receio de encontrar em ambos os livros uma forte presença de uma narrativa marcada pelo eurocentrismo, porém esta expectativa não se concretizou, pelo contrário, em ambos os materiais analisados a narrativa escolhida primava por apresentar a história do continente africano por uma perspectiva pluricultural.

Faltam-nos indícios para afirmar que a escolha dos autores pelas formas narrativas adotadas não refletem as demandas sociais as quais nos referimos no começo deste capítulo, ou seja, são frutos apenas da imposição legal, porém esta é uma dúvida de certa forma reconfortante.

## 2 SOBRE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

### 2.1 Da relação entre as construções curriculares e o tempo presente

Se as matérias escolares são opostas à educação, para que estão aí? A que propósito sociopolítico estão servindo as matérias? Com certeza servem para que alguns triunfem e muitos fracassem” (Goodson, 2000, p. 198)

Neste capítulo abordamos a forma como os currículos e as práticas educacionais foram construídas historicamente e suas relações com o momento presente, sempre tendo como foco a presença ou ausência da história da África e da cultura afro brasileira.

Em alguns de seus estudos Bittencourt afirma que o início da história da disciplina História no Brasil ocorreu no século XIX, durante a fase imperial, sendo parte de uma estratégia pedagógica que via a escola como peça primordial na construção uma identidade nacional, Identidade esta pautada no modelo de estado-nação pensada pelos setores sociais e econômicos dominantes a partir de 1822, ou seja, a História escolar tinha como principal finalidade contribuir para a construção e o fortalecimento de uma identidade nacional baseada em uma ótica notadamente eurocêntrica<sup>19</sup>. Portanto como afirmam Hammersley e Hargreaves as:

disciplinas não deviam ser vistas como reflexos das formas básicas do conhecimento dadas para sempre, como os filósofos da educação haviam proposto. Mas o que atualmente passa por história, geografia, física, inglês, etc., deve ser tratado como um produto sócio histórico, como o resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam tais matérias de formas diferentes [1983a, pp. 5-6].

Talvez o maior exemplo desta disputa fosse à formulação curricular do Colégio Pedro II, na qual a história que realmente era estudada era a chamada História Universal, denominada posteriormente de História da Civilização, este modelo adotado no Colégio Pedro II viria a ser considerado o referencial a ser seguido pelas demais escolas secundárias do Brasil (Bittencourt, 2005, p.7) e, inclusive era a partir deste que eram formulados os manuais didáticos. Havia também a disciplina História do Brasil, mas, está precisou percorrer um longo caminho até que pudesse se consolidar e permanecer como disciplina obrigatória, mesmo com o advento do período republicano já no final do século XIX:

---

<sup>19</sup> O conceito de eurocentrismo que trabalhamos nesta dissertação está presente no capítulo 01

...No período republicano, a História do Brasil perdeu sua autonomia, pois voltou a pertencer à cadeira de “História Universal”. Quais os motivos que justificariam tal mudança? Na prática escolar essa nova organização curricular traduzia um desprestígio da História do Brasil, cuja cadeira é suprimida, e seus assuntos incorporados à cadeira de História Universal, com o adendo especialmente a do Brasil, sob a responsabilidade de um único professor. (Gasparello, 2003, p.89)

A posição pouco prestigiada dada a História do Brasil somente seria alterada a partir da Reforma Capanema de 1942, quando esta se pôde consolidar como disciplina autônoma e tendo carga didática semelhante à de História Geral, porém este fato não ocorreu sem antes terem ocorridos uma série de embates ideológicos conforme explicita Luís Reznik:

Fica patente um descentramento em relação à história nacional. A ênfase do discurso recai no desenvolvimento histórico universal: “a evolução da humanidade”; o “estudo simultâneo” devido à integração do Brasil no cenário internacional: enfim, enfim deve se estudar a obra coletiva dos homens para melhor resolução dos problemas da humanidade “(REZNIK, p. 74)

E:

O instituto histórico e geográfico brasileiro será um lócus congregador dessa reação. Seu secretário geral Max Fleiuss... expediu documento oficial em 1934 ao ministro Gustavo Capanema pedindo o restabelecimento da cadeira de História do Brasil, nele expõe as suas razões: ao estudar a história pátria, a mocidade reconheceria o seu destino vocação, passando a se identificar com essa tradição. (REZNIK, P 77)

Podemos ver dessa forma que até meados do século XX a cadeira de História do Brasil não era uma unanimidade, mas podemos perceber também que as disputas em torno do currículo da disciplina história são verdadeiras disputas políticas, de poder e de projetos de identidades, conforme destaca M.Young no trecho, a seguir:

[...] a educação é sempre um conjunto de escolhas culturais, algumas conscientes e outras inconscientes. Segue-se daí que o currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível em uma determinada época. (Young, 2000, p. 28)

As décadas seguintes foram marcadas por mudanças pedagógicas que estiveram relacionadas ao período político na qual vivia o Brasil, ou seja, um regime de exceção onde se buscou atrelar a educação ao binômio: desenvolvimento econômico/segurança nacional. (FONSECA, 1995, 13). Dessa forma uma das grandes transformações para a educação ocorrida durante os governos militares foi à diminuição dos investimentos públicos e consequentemente aumentos dos investimentos privados, o que acabaria levando a uma privatização do ensino no Brasil e a obrigatoriedade do ensino profissional, principalmente a

partir da LDB nº 4024 de 1961 e da Lei 5.692 de 1971, viriam diminuir e muitas vezes até acabar com o ensino das humanidades, notadamente disciplinas que colaboram para o desenvolvimento de um cidadão crítico.

A década de 1980 por sua vez foi marcada por uma série de manifestações públicas que buscavam junto ao poder público reivindicar uma reformulação nos guias curriculares que estavam em vigor desde os anos 1970, manifestações estas que vinham junto ao momento político vivido pela sociedade brasileira durante o período, a redemocratização, dessa forma a reforma curricular realizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) no Estado de São Paulo assume um papel de pioneirismo nessas mudanças, principalmente a partir de 1985. É claro que as discussões em torno das propostas da CENP geraram debates bastante acalorados principalmente se tratando de um ato político onde uma mudança de governo mudava toda uma perspectiva de trabalho.

De certa forma as ações da CENP ao longo da década de 1980 serviram para trazer luz à importância na construção dos currículos e principalmente do currículo de história, pois trouxe novamente à tona as discussões sobre o papel desta disciplina na formação do cidadão e que tipo de cidadão queria-se naquele momento, dessa forma a Proposta de História da CENP fundamentou-se em:

Uma proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e a pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º e 2º graus o ensino como transmissão de informações e ao 3º grau fica reservado o privilégio da pesquisa e conseqüentemente da produção do conhecimento... o que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para produção do conhecimento.<sup>20</sup>

Os anos 1990 com a consolidação da democracia e a inserção do Brasil no âmbito da globalização econômica, surgem novas disputas e discussões sobre a política educacional brasileira, junto a isso a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases contribuiu para que aos poucos fossem alteradas as configurações do ensino de História, em geral esta passou a ser tratada como uma disciplina autônoma no ensino fundamental e aumentou sua importância no ensino médio, por fim esta ganhou cada vez mais função de contribuir para a formação dos cidadãos.

Porém quais foram as contribuições das novas legislações e que discussões levaram a essas leis? Selva Guimarães Fonseca começa a buscar respostas para essas perguntas citando

---

<sup>20</sup> SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/SEE/SP. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE

outra autora Hannah Arendt que ao apontar que há uma crise na educação moderna, pois segundo ela,

(...) é difícil para o educador de hoje arcar com esse aspecto da crise, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (...), entretanto, ele caminha em um mundo que não é estruturado pela autoridade, nem tão pouco mantido coeso pela tradição (ARENDT, 1972, 244-246).

Dessa forma, podemos entender que o problema da educação contemporânea é a forma com que hoje se dá a relação entre preservação e transmissão cultural, ou como diria Selva Guimarães Fonseca “as atitudes do homem moderno diante do velho e do passado” (Fonseca, 2003, p. 31). O que nos leva a outra questão também já levantada pela autora no processo de elaboração dos currículos principalmente nos de história há um eterno questionamento sobre o que é realmente significativo e importante de ser ensinado? Devemos sempre levar em consideração que em plena década de 1990 o Brasil vivenciava o fenômeno da universalização do direito à educação e do aumento do acesso à escola pública no Brasil, portanto sobre o questionamento anterior devem permear a ideia de abranger os conteúdos que serão aplicados às mais diferentes realidades sociais. Pensando nisso vejamos o que a LDB de 1996 propõe:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§4º 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.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

Podemos perceber através destas citações que as legislações referentes aos currículos são elementos políticos recheados de ideologias e propostas culturais específicas ou como disse Goodson (1995, p.15) “o currículo é uma invenção da tradição”, pensando dessa forma acredito que ao analisar o impacto da LDB de 1996 e dos Parâmetros curriculares no ensino de história contribuem para compreender o papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos nela transmitidos e na construção de uma identidade que é almejada.

## 2.2 Da Introdução da Temática Africana

Nos últimos tempos, em diversas partes do mundo, ganharam importância as reivindicações de políticas de reparação por parte de grupos que foram oprimidos ou derrotados em algum período de sua história, em condições contrárias às convenções universais de direitos humanos. Essas reivindicações envolvem não só direitos à reparação, como também o que se convencionou a chamar de dever de memória. Ou seja, a garantia por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, mas continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. (ABREU, MATOS, DANTAS, p.181)

Nesta segunda parte deste capítulo realizamos uma análise de como as Leis para educação criadas em meados da década de 1990 e início dos anos 2000 tiveram como objetivo inserir uma nova identidade nacional ao tornar obrigatório o ensino de história da África nos currículos escolares tendo como objetivo diminuir a defasagem existente em relação à temática africana.

No que se referem ao “dever de estado” em relação às populações afrodescendentes, as primeiras ações ocorreram em 1951 quando foi sancionada a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390/1951) que tornou contravenção penal qualquer ato de preconceito racial. Mais a frente em 1985 a chamada Lei Caó (Lei nº 7.437/1985) tornou também contravenção penal as ações discriminatórias de sexo ou estado civil.

Porém foi na década de 1990 que se iniciou um processo de intensificação em torno de discussões relacionadas a ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes. Segundo OLIVA:

até meados dos anos 1990 a produção escolar contendo a temática africana era insipiente e quando presente sempre tratada de forma secundária e pautada nas relações de trabalho, exploração e dominação (2009, p. 144).

Esse quadro começa a se alterar a partir da introdução da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (lei 9394/1996) e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, em 1998, com essas atitudes oficiais pode se constatar uma pequena mudança nos livros didáticos a partir de 1999 que apresentavam ao menos 1 capítulo destinado à História da África, mesmo que ainda concentrando um grande recorte temporal em uma pequena parte do material (séculos VII ao XVIII).<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup>Ver os seguintes livros didáticos: MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. Uma história em construção, vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 1999; MARANHÃO, Ricardo; ANTUNES, Maria Fernanda.



Cabe aqui agora uma explicação acerca das sucessivas leis que foram criadas a partir da década de 1990 que tinham como objetivo de inserir a temática Africana no currículo brasileiro e de que forma elas obtiveram sucesso ou não.

A Lei de diretrizes e bases (LDB) de 1996 propunha que o ensino fundamental de História deveria levar em consideração as diferentes culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro (LDB, 1996, ART. 25§ 4º), posteriormente em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam a importância das diferentes influências na construção da sociedade brasileira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História (...) 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 (PCNs, 1998, 60)

Nessa perspectiva, podemos entender que tanto a LDB quanto os PCNs, possuem um caráter indicativo, ou seja, serviriam apenas como referenciais de abordagem e não como um instrumento impositivo de conteúdos a serem tratados (OLIVA, 2009, 147), permitindo dessa forma a manutenção da subjetividade sobre a temática africana. Apesar de na nossa perspectiva tanto os PCNs quanto a LDB, apresentarem um caráter superficial, é importante frisar que elas marcam uma mudança, principalmente ao se tocar no assunto da pluralidade cultural brasileira e realizam um avanço ao propor uma desvinculação da História das Sociedades Africanas do estudo da História da Escravidão e do Tráfico, como podemos perceber no trecho abaixo presente nos PCNs:

O estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do sul e do norte da África; o Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso (PCNs, 1998, p. 130-131)

Porém estas leis guardam ainda incoerências, principalmente quando tratam das relações de trabalho, ao tocar nesse assunto os PCNs utilizam novamente o antigo enfoque concedido aos africanos na História do Brasil: a escravidão (OLIVA, 2009, 150)

(...) tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição (...); comerciantes e mercados de escravos; escravidão indígena e africana na América colonial (...) (PCNs, 1998, 60-61)

Dessa forma podemos perceber que os PCNs acabam por se contradizer ou se confundir, pois ao se propor ser um guia de referência a qual a uma parte é sugerido uma atenção maior a complexidade das sociedades africanas e posteriormente retoma a velha dicotomia africano=escravo incorre-se em grande perigo, pois segundo OLIVA: “a história da África não se confunde com a História da escravidão”. (2009, 150).

Da mesma forma ao analisar os PCNs é possível identificar a manutenção do olhar eurocêntrico sobre a História da África, principalmente no sub tema “nações, povos, lutas, guerras e revoluções” no qual a presença de África é pequena se comparada a outros impérios da Humanidade, cabe aqui enfatizar que a questão do eurocentrismo não se aplica apenas a História da África ou a produção historiográfica brasileira, posto que o próprio surgimento da História como disciplina nasceu de uma perspectiva eurocêntrica, como já citada anteriormente neste trabalho. Ou seja, por essa perspectiva francamente eurocêntrica, as sociedades e os povos “pré-modernos” ou “arcaicos” deveriam ser estudados como estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental. Assim, pois, o passado destas sociedades deveria ser um exemplo inicial deste processo evolutivo. (Barbosa, 2008,48)

No ano de 2004 há outra grande mudança com a promulgação da Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino de história da África no currículo básico brasileiro, lei esta que não emergiu do interior do sistema educacional (Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e sim de uma demanda da sociedade civil organizada, especialmente por meio dos movimentos negros que apontou o sub dimensionamento da participação do negro na formação da nacionalidade brasileira (COELHO, 2013,95; COELHO, 2013,95), porém Oliva destaca que estas propostas pautaram-se pouco nos estudos sobre África e mais nos estudos da História Afro-brasileira e suas culturas (2009 154).

Outro ponto que deve ser ressaltado com a promulgação da lei é que não há por parte desta nenhuma proposta de mudança no foco eurocêntrico da historiografia brasileira a ser trabalhada em sala de aula, mas sim uma ampliação de focos:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (MEC, 2004, p. 17)

Diante dessa afirmação podemos perceber que com a promulgação da Lei 10.639/2003, há marcadamente uma intenção de que os currículos de história brasileiros que possam abranger uma maior diversidade cultural, apresentando diferentes perspectivas historiográficas, o que por si só denota um avanço em direção a uma educação com maior inclusão e representando diferentes identidades e culturas.

### 3 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Neste terceiro capítulo, após termos trabalhado e apresentado dados e discussões referentes à presença da História da África nos currículos escolares brasileiros, pudemos perceber que uma das questões que se apresentou recorrente e que nos é extremamente cara é a forma como esse conteúdo vem sendo pouco trabalhado ou sendo realizado de forma bastante superficial, como apresentamos na terceira parte do capítulo 01, o que nos deixou a sensação de que o silenciamento ou a escolha por determinados conteúdos continua ocorrendo de forma a privilegiar um determinado discurso hegemônico, na qual também já falamos ao longo deste trabalho.

Dessa forma constatada a manutenção do silenciamento da temática relacionada à África e a cultura afro-brasileira, optamos por neste capítulo apresentar uma proposta de atividade que é na verdade um roteiro de visita, para ser utilizado por professores e alunos, de uma região na cidade do Rio de Janeiro, local desta dissertação, que vem sofrendo alterações urbanísticas ao longo dos últimos anos, alterações estas que têm contribuído para trazer a tona uma interessante discussão acerca de patrimônio e memórias.

O objetivo desta proposta de roteiro guiado é contribuir para que os alunos possam perceber que o silenciamento ou apagamento de temas, é um problema que não atinge apenas o presente, mas tem sido uma prática consolidada ao longo dos anos na História do Brasil.

Com isso apresentamos que o foco desta atividade será apresentar aos alunos como o silenciamento dos temas relacionados à História da África e da cultura afro-brasileira, ocorreram no passado recente, para isso optamos pelo roteiro guiado na Região da cidade do Rio de Janeiro, denominada de Pequena África<sup>22</sup> e, para demonstrar esse silenciamento escolhemos três eixos temáticos que serão apresentados na atividade em diferentes temporalidades e em três locais previamente escolhidos, buscando contribuir para os alunos possam a partir das diversas formas de abordagens apresentadas produzirem um material autoral com suas próprias perspectivas acerca do silenciamento de temas.

Por se tratar do capítulo de fechamento desta dissertação, e por entendermos que se trata também de um capítulo de culminância de nossa pesquisa, optamos por dividi-lo em duas partes. Na primeira parte fizemos uma explicação sobre local escolhido para a realização

---

<sup>22</sup> O termo “Pequena África” é atribuído ao sambista Heitor dos Prazeres, no início do século XX, e hoje é utilizado para designar uma área correspondente aos bairros da Gamboa, Saúde e Santo Cristo, na cidade do Rio de Janeiro.

da atividade, em que explicamos as razões que nos levaram a escolher essa determinada região, mostrando um pouco da historicidade do local. Por fim apresentamos os espaços que serviram de parada do roteiro, as razões que nos levaram a selecioná-los e qual a relação destes com os eixos temáticos anteriormente determinados por nós.

Na segunda parte apresentamos efetivamente a atividade, ou como iremos denominá-la daqui em diante: roteiro guiado para as aulas de História. Essa proposta contempla todo o roteiro que buscamos percorrer, os eixos temáticos que sugerimos serem trabalhados, os locais onde estes eixos se encaixam.

Nesta parte também são trazidas as informações básicas de cada uma das paradas do roteiro, sempre levando em consideração o eixo temático que acreditamos se encaixar melhor na parada, digo informações básicas porque não temos a pretensão de realizar um roteiro engessado ou “decorado”, gostaríamos que os professores que se utilizarem do nosso roteiro tenham total liberdade para acrescentar ou retirar dados ou informações, na verdade encorajamos tais atitudes. Para finalizar essa etapa propomos uma atividade de avaliação que pode ser encarada como um pedido aos alunos de reflexão, em qual temos como objetivo principal levá-los a pensar sobre o processo de silenciamento que tanto falamos ao longo desta dissertação, pedindo aos mesmos que elaborem um texto autoral sobre suas perspectivas acerca deste tema, que para nós é tão caro e importante.

### **3.1 O Local: “A Pequena África”**

Todo percurso percorrido em nosso trabalho nos trouxe a esse momento que não devemos chamar de final, mas de consolidação de um pensamento nosso, de que há nos currículos de história brasileiros um recorrente silenciamento em torno das temáticas africanas. Assim a escolha do local no qual propomos ser realizada nossa atividade atende a um propósito ímpar, que é apresentar as formas como esse silenciamento ocorreu ao longo dos anos e como ainda permanece ocorrendo.

O próprio local escolhido denominado “Pequena África”, é um exemplo de patrimônio silenciado, posto que sua localização geográfica só passou a ser conhecida a partir de intervenções urbanísticas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, em razão de uma série de megaeventos que foram realizados na cidade entre a Copa do Mundo de 2014, na qual o

Brasil foi sede deste torneio e os Jogos Olímpicos, evento sediado na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2016.

Com essas intervenções urbanas, se desvendaram uma gama de resquícios arqueológicos que só contribuem para ratificar a importância histórica do local para a história do Brasil. Porém, a própria afirmação acima de que essa região só foi “descoberta” após as transformações urbanísticas é de certa forma equivocada, posto que o próprio nome “Pequena África”, havia sido cunhada no início do século XX pelo sambista Heitor dos Prazeres, para designar uma região que guardava uma forte relação com as heranças culturais negras tais como: musicalidade, religiosidade e resistência. Segundo Gomes, a região abriga desde o ano de 1984, um local tombado, pelo Inepac, como patrimônio afro-brasileiro: a Pedra do Sal<sup>23</sup>.

Portanto, podemos afirmar que a região abriga uma forte relação com as memórias e a história da África e dos africanos que para cá foram trazidos de forma forçada, mas que, ao ser uma região de certa forma degradada e esquecida urbanisticamente, reforça a ideia do apagamento e silenciamento de memórias em relação à contribuição dos negros e de seus descendentes para a construção do Brasil. Foi preciso então uma grande movimentação urbanística, que sabemos não tinha como objetivo resgatar as memórias ali perdidas para enfim trazer novamente à tona esse patrimônio cultural.

Um grande exemplo é a descoberta aparentemente por acaso do Cais do Valongo e do Cais da Imperatriz, digo aparentemente por acaso, pois foi o que as manchetes a época tentaram transparecer<sup>24</sup>, porém Renata Jardins Quadros em artigo sobre a construção da Pequena África afirma que desde 2010 havia um diagnóstico de impacto ao patrimônio arqueológico, região da Praça Jornal do Comércio, onde já havia a indicação de que havia grande possibilidade de se encontrar o cais mandado erigir pelo Intendente Geral de Polícia Paulo Fernandes Viana<sup>25</sup>, Quadros ainda cita uma informação da arqueóloga responsável pelas escavações do local, corroborando assim a ideia de que a descoberta do Cais não ocorreu por acaso, Sobre esse assunto Lima (2016) afirma que:

Um projeto foi especialmente concebido para encontra-los [Cais do Valongo e Cais da Imperatriz], com foco mais direcionado para o Cais do Valongo, pela sua indiscutível importância para a comunidade descendente e para a história da escravidão no Brasil, mas, sobretudo por ele ter se varrido da memória social do povo brasileiro. (p. 301).

<sup>23</sup> INEPAC E-18/300.048/84

<sup>24</sup> <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/01/ouro-e-joias-estao-entre-achados-arqueologicos-na-obrado-porto-do-rj.html> acessado em 04/12/2018 as 12:39

<sup>25</sup> ANRJ BIOD16O389 fl.9

Há ainda outro fato relevante sobre o cais da Imperatriz, que foi construído em 1843, sobreposto ao antigo cais do Valongo, numa tentativa clara de apagar os resquícios de memória ali existentes.

Além do Cais do Valongo e do Cais da Imperatriz, outros pontos da Macro Região denominada “Pequena África” que nos interessa e que será parte do nosso roteiro guiado, são: O cemitério dos Pretos Novos ou cemitério do Valongo, localizado hoje na atual Rua Pedro Ernesto, sede do Instituto dos Pretos Novos e a Pedra do Sal, localizada no bairro da Saúde e que abriga uma comunidade remanescente de Quilombolas.

O Cemitério dos Pretos Novos ou antigo Cemitério do Valongo foi descoberto por acaso no ano de 1996, quando os proprietários do imóvel localizado na Rua Pedro Ernesto, resolveram realizar obras de reforma no local, porém durante essas obras foram encontrados vestígios arqueológicos que chamaram a atenção aos proprietários, tais como ossos humanos, vestígios de cerâmica, vidro e ferro. Imediatamente a descoberta foi comunicada aos órgãos responsáveis<sup>26</sup> que após enviarem ao local, equipes de profissionais, constaram a existência ali de um sítio arqueológico. Anos mais tarde (2005), foi criado o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN), que se consolidou como uma instituição privada de pesquisa, produção e manutenção de memórias referente à cultura africana e afro-brasileira.

Esse local nos interessa, pois nele foram depositados os restos mortais dos africanos que eram trazidos à força, porém não resistiam à viagem transatlântica, de certa forma o que mais nos chama atenção nessa prática era a forma como estes seres humanos eram descartados, ou seja, sem nenhum respeito ou cuidado, e sem respeitar qualquer tipo de rito funerário.

Por fim, e não menos importante nosso terceiro ponto de interesse para o roteiro é a Pedra do Sal, local que apresenta resquícios arqueológicos do antigo Trapiche da Pedra do Sal, que chegou a ser o maior da região no ano de 1940<sup>27</sup> e que foi “descoberto” em abril de 2011, em razão do início das obras de remodelação da zona portuária da cidade do Rio de Janeiro.

Nosso interesse por esse ponto específico reside no fato de que este local guarda uma dupla função em relação à história da África e da cultura afro brasileira, pois segundo Guimarães, a partir do século XVIII a região no entorno da Pedra do Sal passou a ser ocupada por migrantes baianos africanos (2014, p.21-22), que constituíram ali um importante foco de

---

<sup>26</sup> Foram comunicados o Centro Cultural José Bonifácio e este por sua vez comunicou ao Departamento Geral de Patrimônio Cultural – DGPC, ambos os órgãos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>27</sup> Informação obtida no Relatório de estágio de Pós-doutoramento de Carlos Eugênio Líbano Soares, p.77, 2013.

manutenção de memórias africanas. Essa manutenção pode ser constatada pela fundação no ano de 1951 da agremiação civil de matriz cultural africana Afoxé Filhos de Gandhi e pelo tombamento da região no ano de 1984 pelo INEPAC, como local onde residem grupos familiares oriundos de quilombolas, no total são 17 famílias que segundo Abreu (2011):

defendem a manutenção e o revigoramento de uma memória afro-brasileira na área, marcada pelo samba, pelo candomblé e pelo trabalho negro no porto, e pretendem visibilizar um patrimônio cultural imaterial herdado de seus antepassados escravos e africanos. (p.13)

Portanto, para nós o local se configura como um local de duplo interesse por tratar de um local onde a resistência à escravidão se fez presente, bem como um local onde há ainda hoje um grande esforço para se manter viva a herança cultural africana.

### **3.2 O uso do Patrimônio Cultural como ferramenta pedagógica**

Os desafios do tempo presente para a educação se fazem cada vez mais intensos e levam os educadores a desenvolverem novas ou diferentes formas de ensinar, em História esses desafios são, do meu ponto de vista, mais marcantes ao pensar que há hoje nas novas gerações um desligamento com o passado e uma busca incessante por identificação. Uma das formas encontradas por historiadores para romper com o paradigma dos novos tempos foi à criação da corrente historiográfica “Nova História” ou História dos Anais, que possibilitou o surgimento de novos campos para a pesquisa histórica trazendo à tona a história de grupos que antes eram marginalizados, Marta Taets define a corrente nova história da seguinte forma:

Corrente historiográfica surgida na França nos anos 1970, tem como principais expoentes J. Le Goff e P. Nora. A Nova História é, na definição de Peter Burke, “o movimento de mudança [que] surgiu a partir de uma percepção difundida da inadequação do paradigma [da história] tradicional.” Ainda, segundo o autor, “[esta] percepção da inadequação só pode ser compreendida, se olharmos além do âmbito do historiador, para as mudanças no mundo mais amplo.” (p. 51, 2016)

Junto a essa nova proposta de produção de conhecimento histórico surgiu também nos últimos tempos o advento dos diferentes recursos midiáticos filmes, sites, jogos, revistas especializadas, colunas de jornais, livros, músicas e programas de televisão voltados para a história, que se fazem cada vez mais presentes no ensino de história e que devem, pelo menos na minha perspectiva, ser mais utilizados em sala de aula.



É pensando nessas diferentes formas de linguagem que se insere o movimento de saída da sala de aula, posto que este movimento tenha o potencial de tornar o conhecimento do aluno mais palpável. Ao visitar os patrimônios culturais espalhados pela cidade, bem como os diferentes lugares de memória há a possibilidade de fortalecimento das identidades locais. Neste trabalho estamos adotando um conceito de patrimônio cultural ampliado, pois os entendemos como locais de representações de uma determinada comunidade e constituídos a partir de uma memória coletiva que funcionam como um reforço no sentimento de identidade e pertencimento.

Alguns autores como Knauss e Maria de Lourdes P. Horta definem o processo de utilização dos patrimônios culturais como ferramentas de ensino como educação patrimonial. Knauss diz que: “os objetos culturais se definem pela função de signos no processo de comunicação social, constituindo-se em suportes de sentidos e significados, produzidos no contexto de diferentes códigos culturais” (2011, p. 595), Já Horta define a educação patrimonial como um “instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”(p.53, 2016).

Dessa forma entendemos que as atividades pedagógicas para além do ambiente escolar mais especificamente fora da sala de aula são experiências que atraem não só aos alunos, mas também aos professores, pois ao aluno permite a ele uma imersão quase que total nos conteúdos que estão sendo abordados e ao professor há o sentimento de que esses conteúdos estão sendo absorvidos de forma mais orgânica e tornando-se conhecimentos significativos. Segundo Ramos (2004), “a capacidade de conhecer não é (...) uma revelação e sim a relação de experiências humanas com o mundo e no mundo”.

### **3.3 O roteiro**

Nesta terceira parte apresentamos o roteiro propriamente dito, da forma como pensamos que ele poderia ser aplicado e com os objetivos que gostaríamos de alcançar com a atividade.

Ao longo deste trabalho elencamos alguns pontos chaves ou temas que para nós são bastante caros, dentre eles está à manutenção da pouca importância dada à história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos brasileiros, portanto nosso primeiro objetivo com o

roteiro-atividade é apresentar aos alunos que participarão da atividade que esses temas não só são de grande relevância para a história do Brasil, como se fazem presentes não apenas no cotidiano de uma das maiores cidades do país, o Rio de Janeiro, bem como marcam a paisagem geográfica desta mesma cidade.

Pensar na paisagem geográfica nos leva a um segundo objetivo, que aqui se apresenta como secundário, mas não menos importante, que é apresentar aos alunos uma região da cidade do Rio de Janeiro, que passou por uma série de mudanças urbanísticas na última década e que hoje se constitui como um polo de atração turística, mas ao mesmo tempo é um local que respira história e cultura. História e cultura estas que muitas vezes são formadas por memórias muitas vezes silenciadas ora pela ação do tempo, ora pela ação do homem.

Por fim, como terceiro objetivo temos a proposta de que os alunos trabalhem com fontes primárias de diferentes temporalidades presentes nos locais pré-determinados pelo roteiro e ligados aos temas que escolhermos trabalhar: trabalho forçado, tratamento dados aos mortos e resistência; para que estes possam produzir materiais autorais sobre as transformações ocorridas ao longo dos anos e em diferentes locais, realizando uma correlação com os locais visitados.

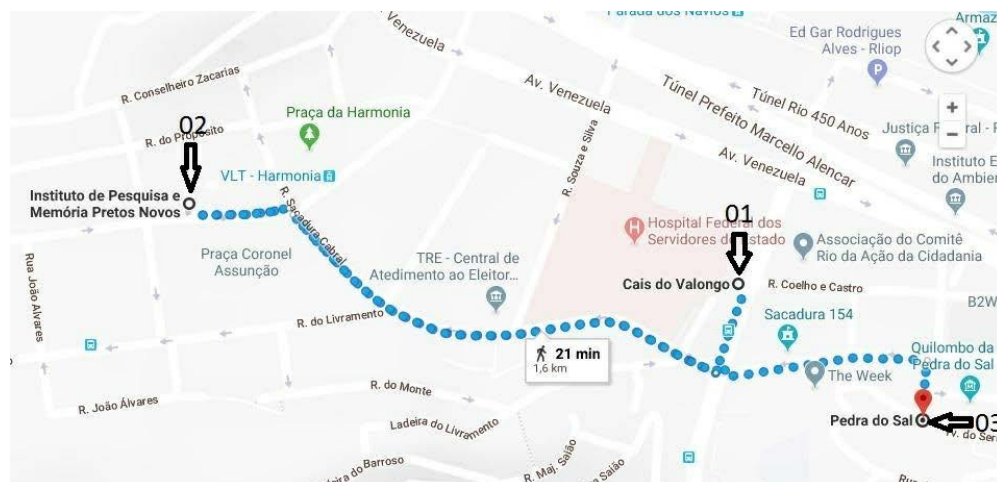
O objetivo de utilizar o próprio local de visita como fonte de informações vem ao encontro das ideias relacionadas à educação patrimonial, onde entendemos que o próprio patrimônio estudado guarda relações com o momento histórico que foram produzidos, bem como serve a construção de memórias.

Portanto nossa atividade se propõe a trabalhar com diferentes temporalidades, diferentes localidades e as relações com o espaço urbano escolhido que para nós se constitui como um importante exemplo de patrimônio cultural.

Ainda sobre a atividade cabe aqui informar que esta foi pensada para ser realizada com alunos de turmas da primeira série do ensino médio, posto que seja nesta fase escolar que são trabalhados os períodos históricos por nós escolhidos. Porém nada impede a utilização por turmas de outras séries ou até mesmo de outros segmentos, guardando é claro o devido cuidado de adaptá-las a realidade destes.

## O roteiro

Figura 1 – Mapa do Roteiro



Antes mesmo de iniciar a sugestão de roteiro, gostaríamos de sugerir aos professores que realizassem uma visita exploratória prévia, para que o mesmo possa conhecer o local, bem como as particularidades dos locais a serem visitados, ainda que tenhamos apresentado na parte inicial desse capítulo algumas informações acerca dos locais para contribuir com o roteiro, acreditamos que uma visita prévia torna-se imprescindível.

O roteiro tem como início o Cais do Valongo, localizado na Avenida Barão de Tefé, bairro da Saúde, Rio de Janeiro neste local o professor poderá apresentar aos alunos um breve resumo informativo sobre o local conhecido como Pequena África que será o palco central deste roteiro<sup>28</sup>.

A partir desta breve introdução o professor começará a apresentar as informações referentes ao Cais do Valongo, bem como sua importância histórica, sua condição de Patrimônio Histórico da Humanidade<sup>29</sup> e a forma como o mesmo foi redescoberto durante as obras ocorridas na região em razão dos megaeventos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro.

Neste local, temos como objetivo trabalhar com os alunos os conceitos referentes ao trabalho forçado realizado pelos africanos que foram trazidos de forma compulsória para o Brasil, durante os séculos XVI e XIX. . Com isso buscamos apresentar a tese de que a escravidão não foi criada pelos colonizadores, ou seja, já existia anteriormente no continente africano. Longe de querer relativizar a escravidão nosso objetivo é apresentar as diferenças no conceito de escravidão utilizado pelo colonizador que desumanizava o africano daquele

<sup>28</sup> As informações referentes ao local estão presentes na primeira parte do terceiro capítulo.

<sup>29</sup> Título concedido pela UNESCO em 09 de Julho de 2017.

conceito aplicado no próprio continente Africano que se constituía como uma questão cultural presente em diferentes grupos populacionais<sup>30</sup>.

Após a explanação inicial do professor-guia, encorajamos este a incentivar os alunos a explorarem o local, buscando retirar do próprio, as fontes de informação necessárias para uma reflexão acerca do tema desenvolvido, o trabalho forçado, uma sugestão é observar, por exemplo, as diferentes formas de construção presentes, como por exemplo, as diferenças entre o Cais do Valongo e o Cais da Imperatriz, ambas localizados no mesmo endereço.

Na imagem abaixo é possível perceber na parte de baixo o Cais da Imperatriz como uma construção bem preservada e mais bem detalhada, já na parte de cima da imagem, aparece o Cais do Valongo, que guarda poucos vestígios, por ser uma construção mais simples.

Figura 2 – Cais do Valongo



<sup>30</sup> Informações sobre a escravidão no continente africano... Coleção África da UNESCO



Figura 3 – Cais da Imperatriz



Após esta primeira parada o grupo irá se deslocar pela Rua Sacadura Cabral por 500 metros em direção a Rua Pedro Ernesto, onde fica localizado o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, local onde se encontra nosso segundo local de interesse.

Figura 4 – Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN)



O IPN, como já explicado anteriormente é uma instituição privada criada após uma fortuita descoberta, que guarda resquícios arqueológicos de Africanos que eram trazidos ao

Brasil para se tornarem escravos, mas que, porém ou não sobreviviam à viagem transatlântica ou faleciam antes de serem batizados ou vendidos como ferramentas de trabalho.

Neste local o tema escolhido é o tratamento dado aos mortos, em especial aos mortos vindos do continente africano, já na condição de escravizados. O que buscamos trabalhar aqui nesta parada é uma continuidade do conceito trabalhado na parada anterior, ou seja, da desumanização dos africanos aplicada sistematicamente pelos colonizadores.

Aqui como no local anterior, o próprio local serve como fonte de informações, seja através das exposições permanentes que apresentam vestígios arqueológicos do sepultamento desses escravos (fotografia 05), bem como cartazes publicados em jornais a procura de escravos fugitivos (fotografia 06). O objetivo é contribuir para a reflexão do aluno sobre a forma como estes africanos eram tratados pelos colonizadores.

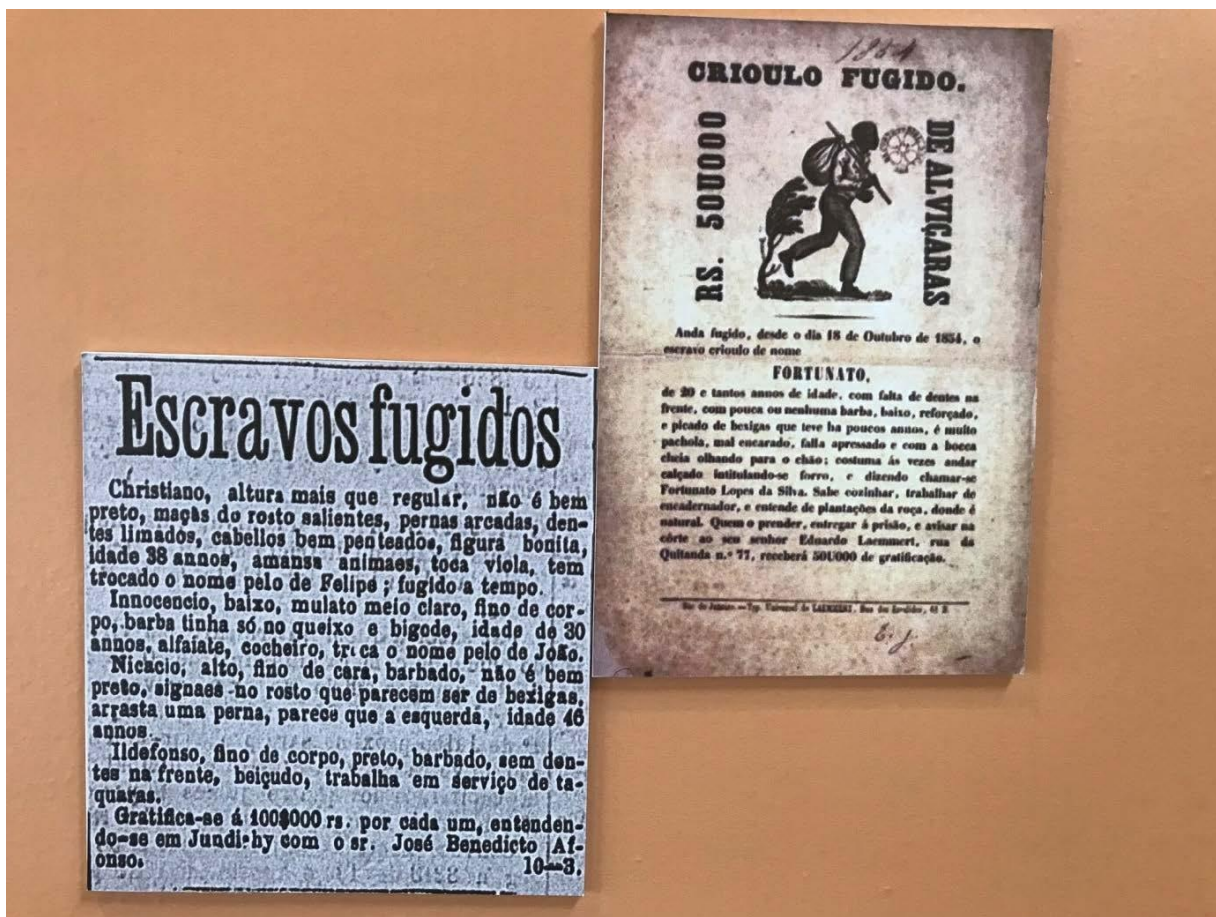
Após a apresentação encorajamos o professor a incentivar aos alunos a explorarem o instituto que apresenta exposições permanentes com os vestígios arqueológicos encontrados no local, como exposições sazonais sobre cultura africana e afro-brasileira.

Figura 5 – Exposição permanente IPN





Figura 6 – Exposição Permanente IPN



Após a visita ao IPN, os alunos junto ao professor caminharão novamente pela Rua Sacadura Cabral, por 750 metros em direção ao último ponto de interesse deste roteiro a Pedra do Sal, localizada na Rua Argemiro Bulcão.

Figura 7 – Pedra do Sal



Esta localidade foi escolhida como ponto final do roteiro por ser um local onde as memórias de dor, de luta e de resistência dos africanos se junta às memórias de celebração da

cultura africana e afro-brasileira. A Pedra do Sal foi um antigo trapiche, que chegou a ser o mais importante da região e que aos poucos foi sendo ocupado por moradores descendentes de escravos, muitos deles provenientes da Bahia, e que neste local constituíram um importante local de manutenção e fomento da cultura afro brasileira, tendo inclusive sido reconhecidos como uma comunidade quilombola<sup>31</sup>.

Aqui o professor-guia apresentará a história do local dando ênfase aos conceitos de resistência, sejam elas físicas ou culturais, explicando por exemplo que neste local específico muitos cativos e libertos se reuniam para contar e cantar suas histórias e memórias contribuindo para a construção e manutenção de suas identidades. Por fim o professor poderá informar que neste local permanecem vivas as heranças culturais da comunidade negra, principalmente através do projeto *Sal do Samba: tributo a Donga, Pixinguinha, João da Baiana e Siinhô*, criado pela Arqpedra (Associação da Comunidade Remanescente do Quilombo Pedra do Sal) com o objetivo de homenagear grandes personagens da história do samba no Rio de Janeiro e da cultura afro brasileira.

---

<sup>31</sup> A comunidade remanescente quilombola da Pedra do Sal, obteve reconhecimento oficial pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC), no ano de 1987. Processo n.º E-18/300.048/84



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um longo caminho até chegar a esse ponto, mas que considero que tenha sido de extrema importância para minha atuação como professor de História. Comecei esse caminho com muitas dúvidas e poucas certezas. As dúvidas não diminuíram, mas serviram para que eu pudesse buscar novas certezas.

Chego aqui mais consciente das minhas funções e obrigações para com a minha profissão, sei agora mais do que nunca que a função de um professor de História é maior do que apenas transmitir conhecimentos e sim contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde todas as identidades e expressões culturais possam se ver representadas. Percebo que ainda há um longo caminho a ser percorrido em prol do fim do silenciamento de determinados temas ou assuntos, mas me encontro mais preparado para percorrer esse caminho.

Agora que chegamos ao fim desta dissertação podemos tecer algumas conclusões parciais, que na verdade são respostas as perguntas que nos fizemos ao longo da elaboração deste trabalho.

Passados 15 da promulgação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro brasileira nos currículos da educação básica brasileira, seria leviano de nossa parte afirmar que nada mudou.

Constatamos, a partir da leitura e pesquisa em livros didáticos, aprovados pelo PNLD, nos últimos anos que o mercado editorial brasileiro vem realizando esforços em prol da inclusão da temática nos livros didáticos utilizados em larga escala na educação brasileira, isso foi possível perceber após a análise de apenas dois exemplares.

Embora se constate que essas alterações não contemplam os temas relacionados à História da África e da cultura afro brasileira, da mesma forma e profundidade que contemplam outras temáticas canônicas, como podemos inferir na análise dos livros didáticos que realizamos na primeira parte desta dissertação, conseguimos perceber indícios de mudança no tocante à ampliação da temática africana no currículo escolar de História.

Apesar desse pequeno avanço ainda é possível verificar a manutenção do olhar eurocêntrico sobre a temática africana na construção da narrativa escolar, objeto de estudo deste trabalho, legitimadas no Estado do Rio de Janeiro por livros didáticos e pelo currículo instituído pela Seeduc.

Entretanto, foi possível perceber que nos últimos anos, talvez décadas, há o esforço de movimentos sociais e da academia em alterar essa realidade, seja através de manifestações ou na forma de trabalhos, publicações e dissertações.

Por fim em nosso terceiro e último capítulo, ao apresentar uma proposta de atividade que une um roteiro de atividades e uma proposta de reflexão por parte dos alunos participantes, concluimos que a inclusão da temática africana é possível e viável, mas, mais do que isso é necessária, pois demonstramos que ela está presente no espaço urbano do cotidiano e que mesmo que por muitas vezes tenham tentado silenciá-la, ela se faz presente.

Mesmo consciente que atividades para além do espaço escolar não podem ser praticadas com maior frequência e que também não devem ser as únicas formas de trazer a África para o cotidiano escolar, ficamos com a esperança de que nosso trabalho possa contribuir para alterar de alguma forma a realidade dos tempos presentes.

## REFERÊNCIAS

- AMÉRICO, Márcia Cristina. *Formação de professores para a implementação da lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Poiésis – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.8, n.14, p. 515 a 534, Jul/Dez 2014.*
- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos*. Porto alegre: Artes Médicas, 1995
- BARBOSA, Muryatan S. *Eurocentrismo, História e História da África*. In.: Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da diáspora africana. no.1, p. 47-63, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “*Livros e Materiais Didáticos*”. In.: \_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *13 de Maio – Abolição – Por que comemorar?* 2ª. ed. São Paulo: Editora FTD S.A., 1998. V.1.40p
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *360º história sociedade & cidadania: volume único, partes 1, 2 e 3* / Alfredo Boulos Junior – 2. Ed – São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *O engenho e sua gente*. 1ª. ed. São Paulo: Editora FTD S.A., 1999. V.1. 32p
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Os africanos e seus descendentes*. São Paulo: Editora FTD S.A., 2002. v.1.48p
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Senado, 1988. 140 p
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História. Brasília, MEC/SEF/1998
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº10639*, de 9 de janeiro de 2003
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº11.645*, de 10 de março de 2008
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. Ministério da Educação (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural Entre Práticas e Representações*. 2 ed. Miraflores: DIFEL 82, Janeiro 2002.

CITRON, Suzanne. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Ed. Livros Horizonte.1990.

COELHO, Mauro C; COELHO, Wilma de N. B. “Jogando verde e colhendo maduro”: *historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira*. Revista Territórios & Fronteiras, vol. 6, n. 3, p 97-107, 2013.

COSTA E SILVA, Alberto. *A manilha e o Libambo. A África e a escravidão, 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

COSTA, Warley. *Currículo de História e Produção da diferença: Fluxos de sentidos de negro recontextualizados na História Ensinada*. In: Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas / organização Ana Maria Monteiro...[et al.]. – 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

FURET, François. *A oficina da História*. 1 vol. (Tradução Adriano Duarte Rodrigues). Lisboa, Gradiva.

GONTIJO, Rebeca. *Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003.

GOODSON, Ivor F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2. Ed. Porto Editora: 2007a.p. 63-78.

\_\_\_\_\_. *Currículo, narrativa e o futuro social*. In: Revista Brasileira de Educação. V.12 n. 35. Maio/Agosto, 2007b.

\_\_\_\_\_. *História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento; um paradigma alargado para a história da educação*. In: O currículo em mudança; estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Ed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação*. Pro-posições, v.18, n. 2 (53) maio/agosto 2007c.

GUERRA, Márcia. *História da África: uma disciplina em construção*. In: Pedagogía y Saberes No. 34 - Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Educación. 2011, pp. 23 - 31

HALL, Stuart. *Da Diáspora. Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG/ Brasília, 2003.

HALL, Stuart. *Identidade cultural e diáspora*. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996.

HENRIQUES, Isabel Castro. *Reflexões sobre o “escravo” africano*. In: O pássaro do mel: estudos de história africana. Lisboa: Colibri, 2003.

LIMA, Monica. *A África tem uma história*. Afro - Ásia (UFBA. Impresso), v. 46, 2012.

LIMA, Monica. *Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades*. In: Helenice Gomes (Org.) *A escrita escolar: Memória e Historiografia*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

LIMA, Monica. *Heranças Africanas no Brasil*. 1ª ed., 2009. V.1. 104p.

LIMA, Monica. *História da África*. Cadernos PENESB, v. 12, 2010.

LIMA, Monica. *História da África: temas e questões para a sala de aula*. Cadernos PENESB, Rio de Janeiro / Niterói, v. 1, 2006.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NADAI, Elza. “*O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas*”. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, v. 13, nº 25/26, pp. 143-162, 1992.

OLIVA, Anderson R. *A história africana nas escolas brasileiras*. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). Revista de História 28 (2), 2009.

OLIVA, Anderson R. *Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros*. Revista de História, 161, 2009.

PEREIRA, Amílcar Araújo. “*O Mundo Negro*”: *a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)* / Amílcar Araújo Pereira. – 2010. 268 f. ; il. Orientador: Hebe Maria Mattos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PEREIRA, Júnia Sales. *Da Ruína à Aura: Convocações da África no ensino de História*. In: Ensino de história: usos do passado, memória e mídia / Org. Marcelo Magalhães...[et al.]. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro” In. *Educação Antirracista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/03*. Coleção educação para todos. Brasília: MEC/ SECAD, 2005

SEFFNER, Fernando. *Aprender e ensinar história: como jogar com isso?* In: Marcello Paniz Giacomoni; Nilton Mullet Pereira. (Org.). *Jogos e Ensino de História*. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 3a.ed. São Paulo: Ática, 2013. v. 1. 173p.

SOUZA, Marina de Mello e. *Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África*. *Revista História Hoje*, v. 1, 2012.

TRAJANO FILHO, Wilson. *Uma experiência singular de criouliização*. In: *Série Antropologia*, nº 343, 2003.

VAINFAS, Ronaldo[et. al.]. *Conecte: História, Volume único*. 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2014