



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –PPGEHIST  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRA**

**EDNA SANTOS SILVA**

**ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO IFMA PORTO  
FRANCO - MA**

**ARAGUAÍNA – TO  
2020**

**EDNA SANTOS SILVA**

**ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO IFMA PORTO  
FRANCO - MA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, *Campus* Universitário de Araguaína como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Professor Dr. Cleube Alves da Silva

**ARAGUAÍNA-TO  
2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S586e Silva, Edna Santos.  
ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: : CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO IFMA PORTO FRANCO - MA . / Edna Santos Silva. – Araguaína, TO, 2021.  
122 f.  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2021.  
Orientador: Cleube Alves da Silva  
1. Ensino de História. 2. História da África. 3. Aprendizagem histórica. 4. IFMA - Porto Franco. I. Título

**CDD 980**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**EDNA SANTOS SILVA**

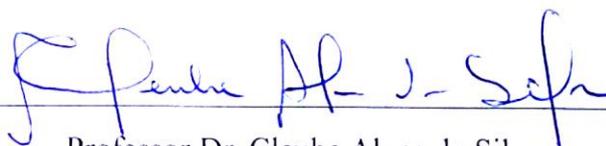
**ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO IFMA PORTO  
FRANCO - MA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, *Campus* Universitário de Araguaína como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Professor Dr. Cleube Alves da Silva

Aprovada em 15 de junho de 2020.

Banca Examinadora:



Professor Dr. Cleube Alves da Silva  
Universidade Federal do Tocantins - UFT  
(Orientador)



Prof. Dr. Vasni de Almeida  
Universidade Federal do Tocantins – UFT  
Examinador Interno



Prof. Dr.ª Carla Cristina Nacke Conradi  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste  
Examinadora Externa

Aos meus pais, *Dona Lourdes e Seu Renato*,  
que me possibilitaram o acesso à beleza do aprender.

## AGRADECIMENTOS

Não é das tarefas mais simples elaborar em forma de palavras o sentimento de gratidão que me acompanha nesse momento. Costumavam me dizer que o período do Mestrado consistia numa época de extrema dificuldade e solidão. Em alguns momentos, provei das duas situações. Mas também posso dizer que, ao longo desse percurso, encontrei seres que, para lá de humanos, souberam me trazer, seja pela companhia ou pelas palavras a mim direcionadas, um alento em meio aos momentos difíceis.

Toda qualquer e primeira menção de agradecimento eu oferto aos meus pais. Seu Renato e Dona Lourdes, o que seria de mim se vocês não tivessem me escolhido? Sim, sou uma filha que amorosamente foi acolhida por meio da adoção por esse casal. Ao meu pai principalmente devo todo o meu gosto pelos estudos. Ele sempre acreditou em mim. Ensinou-me o valor da escola e do aprender, investiu com muitas dificuldades para que eu tivesse acesso aos estudos. Palavras não conseguirão jamais expressar esse sentimento que lhes tenho.

Meus filhos... Junio, Clara e Giovana, definitivamente, vocês são a força que me impulsiona não só a lutar, mas a vencer. Os últimos anos não têm sido dos mais fáceis dadas às distâncias físicas que se impuseram sobre nós. Sair de casa me tornou uma mãe meio “diferentona”, para usar uma expressão ligada a vocês, mas não há um só instante em que vocês não estejam em meus pensamentos e sentimentos.

À Edlania minha irmã, meu muito obrigada por acreditar tanto em mim. Você com suas mensagens é sempre capaz de transmitir os melhores sentimentos. Ainda mais agora, que trouxe o pequeno Benício ao mundo, inspira a certeza de que vale a pena acreditar.

Minha querida Diele! Trago você como uma filha que só me enche de alegria com sua força e determinação. Obrigada por você e por nos ter abençoado com a vinda de Maria Eduarda ao mundo. Sou muito feliz por ter vocês conosco.

Aos meus irmãos Raoni e Sicelo, saibam que vocês são sempre fonte de inspiração para mim. À Neide, minha mãe biológica, obrigada pela força e carinho constantes.

Minha amiga e sempre companheira Kelly, como não agradecer sua presença e confiança inalteráveis? Desejo a você o mundo, minha irmã de lutas e jornadas.

Cícero, você tem me ensinado tantas coisas... Saiba que devo muito do meu aprendizado e das minhas conquistas à força que tenho recebido da sua presença ao longo desses anos de convivência respeitosa e cúmplice.

A todos os professores que contribuíram para que eu chegasse até aqui, meus sinceros agradecimentos. Não quero citar nomes e correr o risco de ser injusta. Agradeço imensamente todas as contribuições, bem como as correções. Sei que foram todas necessárias.

Ao IFMA Porto Franco por ter me proporcionado tantos aprendizados. Especial gratidão aos muitos amigos e amigas com os quais eu tive a graça de partilhar experiências inesquecíveis. Joyce, Katharine, Luciana, João, Arnaldo, Magno, Júlio, Manoel Renato, Felipe, Monier, Kátia, Aline, Pedro Ramon, Bráulio, Lucas, Marcos e Paulo, muito obrigada por tanto carinho e acolhimento, sobretudo nos dias difíceis de 2019.

Aos meus interlocutores Andreina, Izis, Jade, Sulhiane, Maria Eduarda, Guilherme, Matheus, Valter, João Víctor, Willon, Pedro Víctor, Rayssan, Pedro Leocádio e Wilson, que com tanta disposição estiveram comigo ao longo desta jornada, saibam que vocês foram extremamente importantes para a feitura desse trabalho e para me fazer abraçar ainda mais a minha profissão de professora de História.

Luciana, minha querida amiga! Nunca conseguirei dizer o suficiente para agradecer a acolhida que você e o Walmir me proporcionaram em Araguaína. Tive a honra de, a partir desses encontros, conhecer o João que tanto me ensinou a ser uma pessoa melhor. Agradeço a Ana Vitória e a Sanya por terem sido companhia e aberto um cantinho caloroso da casa para mim nas noites em que estivemos juntas.

À minha turma de Mestrado que acolheu essa cearense de alma com tanto carinho. Foram momentos tão prazerosos e construtivos que vivi com vocês! Em especial me reporto a você meu amigo João Cândido. Quanto carinho, doçura e respeito numa só pessoa! Você foi meu primeiro contato na turma e foi uma companhia pra lá de maravilhosa nas viagens semanais para Araguaína. Junto com a Eliete, nossa modelo, vivemos intensas discussões ao longo dos nossos percursos. Ela que com muito glamour nos ensinava sobre tantas coisas. Obrigada pela paciência constante de vocês para com minhas tagarelices infundáveis.

Laila, modelo padrão de estudante. Como foi bom ter conhecido você! Inteligência, maturidade, sabedoria e paciência são alguns atributos que marcam a sua existência. Ainda trouxe ao mundo a Elisa para alegrar nossa turma. Muitos anos de vida pra você, minha querida.

Martha, que mulher! Esteve à frente da turma como uma mãezona, não bastasse seu intenso trabalho com triplas jornadas. Você é guerreira! Muito linda e talentosa. Obrigada por também oferecer um abrigo em Araguaína.

Mayara, nossa flor. Quanta beleza e simplicidade numa mulher! Admiro você imensamente. Você muito me ensinou com sua humildade e paciência.

Priscila, nossa menina linda. Um dos maiores presentes que recebi da vida foi, sem dúvida, sua amizade. Irradiante e incrivelmente companheira. Dispôs a acabar com o machismo do mundo inteiro e nos levou a lutar com você.

Andreia conhecê-la foi uma dessas bênçãos que o universo me proporcionou. Você nos direcionou para outro patamar durante esse período do Mestrado. Ensinou-nos muito sobre feminismo e graças a você hoje estou familiarizada com o compromisso de mudar pelo menos as minhas concepções. Obrigada por tudo.

Fernanda e Patrícia, obrigada pelo convite e recepção em São João dos Patos. Vocês têm sido companheiras importantes, além de amigas nessa nova etapa.

A todos os discentes com os quais tive o prazer de atuar como professora e a todos os colegas de trabalho com quem pude trabalhar nas escolas Plácido Aderaldo Castelo (Caririáçu-CE), Raimundo Saraiva Coelho (Juazeiro do Norte-CE), Centro de Ensino Aluísio Azevedo (Jatobá-MA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (Porto Franco-MA) e agora, em experiência mais recente, IFMA (São João dos Patos – MA), meu muito obrigada por tantos aprendizados ao longo destes anos de magistério.

Ao meu orientador, professor Dr. Cleube, obrigada pelas contribuições.

À banca de qualificação nas pessoas da professora Dr<sup>a</sup>. Vera Caixeta e do professor Dr. Vasni Almeida, obrigada pelas observações.

Aos membros banca de defesa da dissertação, composta pelo Dr. Vasni e pela Dr<sup>a</sup>. Carla Cristina por aceitarem contribuir com esse trabalho, registro a minha gratidão.

Enfim, agradeço à vida, às entidades que me protegem, ao plano astral e ao universo. Sou grata pelos lugares que conheci e pelas pessoas que adentraram minha existência.

*“(…) como minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade”.*

**bell hooks**

## RESUMO

Baseada nos procedimentos e resultados apresentados nesse estudo, a pesquisa objetivou intervir para o aprimoramento da aprendizagem histórica, entendida como a habilidade de se orientar na vida e formar uma identidade histórica coerente e estável, um sentido de orientação temporal, entre os discentes ingressantes em 2018 no Ensino Médio do IFMA, *Campus* Avançado Porto Franco, com ênfase em seus conhecimentos prévios compartilhados acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Para tanto, fez-se necessária a articulação entre a aprendizagem histórica e a aprendizagem significativa, considerando a última como resultado do confronto entre conhecimentos anteriores e novos, de forma não arbitrária, promovendo uma ampliação dos saberes mais antigos. A hipótese indica que o Ensino de História pode proporcionar ressignificações dos conhecimentos, através da visão crítica dos alunos sobre seus conhecimentos prévios e o entorno social. A princípio, foram aplicados questionários diagnósticos a fim de avaliar o estado contemporâneo dos saberes dos discentes. A opção pelos procedimentos metodológicos fundamentados na *pesquisa-ação*, os quais constituídos a partir do uso de várias técnicas (produção textual, assistência de produções audiovisuais, rodas de conversas, leituras, produções de imagens etc.), implica em intervenções na resolução de problemas no campo da educação, mas tais procedimentos são passíveis de aplicação em diversos grupos ou áreas, pondo em evidência a necessidade de cooperação entre pesquisadora e interlocutores. O produto final constitui uma *sequência didática* que, igualmente como a dissertação ora apresentada, é resultado de um caminho com percursos metodológicos, suporte teórico e resultados específicos construídos ao longo da pesquisa. Tal *sequência didática* pode ser posta em prática em situações formais do Ensino Médio cujo tema seja a História da África e Cultura Afro-Brasileira. Em síntese, tem-se um conjunto de atividades articuladas que obedecem à determinada ordem e certa estrutura, a partir de uma realidade escolar específica, possível de ser replicado em intervenções pedagógicas com objetivos análogos.

**Palavras-Chave:** Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. Aprendizagem Histórica. Aprendizagem Significativa. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Porto Franco.

## ABSTRACT

Based on the procedures and results presented throughout this study, this research aims at intervening in historical learning, understood as the skill to self guidance in life and building a coherent and stable historic identity, a time orientation to the freshman students from IFMA high school classes at Campus Avançado Porto Franco, placing emphasis on their world knowledge and on knowledge taught by their interlocutors about African history and Afro-Brazilian culture. Therefore, the articulation between historical and meaningful learning is considered necessary, being the last one a result from the conflict between previous and new knowledge, arbitrarily promoting an increase of the previous knowledge. Initially, we applied questionnaires as a diagnostic tool to evaluate the contemporary state of knowledge the students had. Our hypothesis states that the teaching of history can promote knowledge resignification through students' critical view about their own previous knowledge, the methodological procedures were based on an action research, which consists of using different techniques (textual production, assistance in audiovisual production, circles of conversation, reading practices, image productions, etc.), interfering to solve problems presented by certain groups or areas, it can be applied in educational field, highlighting the necessity of cooperation between the researcher and interlocutors. The final product consists of a didactic sequence, as it was presented in the dissertation, resulted from choices with certain methodological paths, theoretical support and results found throughout this research, which can be applied in African history and Afro-Brazilian culture classes. To sum up, a set of articulated activities obeying a specific order and structure, based on a particular arrangement and specific school reality, could be replicated in pedagogical interventions with similar objectives.

**Key-Words:** Teaching African History and Afro-Brazilian culture. Historical learning. Meaningful learning. Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA). Porto Franco.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Cursos oferecidos no ano de 2018 no IFMA Porto Franco na modalidade Integrada em seus três anos do Ensino Médio.

**Quadro 2** – Em Termos geográficos, como você definiria a África?

**Quadro 3** – Quais das paisagens apresentadas você identifica com a África?

**Quadro 4** – Como você percebe a organização política na África?

**Quadro 5** – Quais as diversas formas de trabalho que você acredita que estejam presentes na África?

**Quadro 6** – Quais elementos da cultura africana você pode identificar no seu cotidiano?

**Quadro 7** – Etapa 1 do primeiro encontro: Experimento *Imaginando a África*; proposta de escrita de dez palavras que pudessem ser vinculadas de forma imediata à África.

**Quadro 8** – Etapa 2 do primeiro encontro: Repostas para a questão, 1) Quais os principais meios pelos quais você obtém informações sobre o continente africano?

**Quadro 9** – Elaboradas no segundo encontro quando foi solicitado que desenhassem o mapa da África e escrevessem palavras que eles acreditassem fazer parte do território.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CNE** – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**FNB** – FRENTE NEGRA BRASILEIRA

**IFMA** – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO

**IHGB** – INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO

**LDBEN** – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**MNU** – MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO

**PCN** – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

**TEN** – TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – OS PERCURSOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA: O SABER CIENTÍFICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	25
<b>1.1 – Usos políticos da disciplina História: projeto de Nação e mecanismos educacionais de inclusão/exclusão</b> .....	31
<b>1.2 – Por uma educação antirracista: lutas e conquistas dos Movimentos Negros</b> .....	37
<b>CAPÍTULO 2 – RECONSTRUINDO SABERES: A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO IFMA <i>CAMPUS</i> PORTO FRANCO</b> .....	49
<b>2.1 – Reconstruindo saberes: fundamentos teórico-metodológicos para uma aprendizagem histórica e significativa</b> .....	53
<b>2.2 – Em busca de um diagnóstico: os interlocutores e seus saberes prévios sobre a África e sobre a Cultura Afro-Brasileira</b> .....	62
<b>CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO IFMA PORTO FRANCO</b> .....	69
<b>3.1 – “Às vezes a gente estuda história, mas nem sempre associa à sociedade” ou das estratégias educacionais para superação de uma “história única”</b> .....	69
<b>3.2 – Da África “(...) provém tanta beleza e tanta riqueza, mas ainda me considero incapaz de explicar tudo em um texto”</b> .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105
<b>APÊNDICES</b> .....	113

## INTRODUÇÃO

As páginas que seguem revelam os percursos e resultados de uma pesquisa que possui seu *lôcus* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *Campus Avançado*<sup>1</sup> Porto Franco. A intenção foi proporcionar um aprimoramento dos saberes sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira partilhados por discentes ingressantes no Ensino Médio na referida escola no ano de 2018.

Para tanto, tornou-se necessária a elaboração de estratégias com vistas a proporcionar uma *sequência didática* trabalhada nas aulas de História. Tal *sequência didática* constitui-se, igualmente – assim como a dissertação ora apresentada – produto final da pesquisa em questão, uma vez que sua construção resultou de um caminho com determinados percursos metodológicos, suporte teórico e com os resultados encontrados ao longo desse trajeto. Isto posto, a experiência da pesquisa sugere possibilidades de aplicação de procedimentos metodológicos com base teórica análoga quando o tema do ensino/aprendizagem for o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03, que altera a Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, a elaboração de um produto final busca atender uma das exigências do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Araguaína*.

Em conformidade com Antoni Zabala, *sequências didáticas* são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (ZABALA, 1988, p. 17). Seu objetivo primeiro é a promoção da aprendizagem dentro do ambiente escolar. Para tanto, há que se considerar que “a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social”, contendo ainda “certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc. onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente ligados” (ZABALA, 1988, p. 17).

Diante do objetivo proposto, foi estabelecido como pressuposto o aperfeiçoamento da prática pedagógica que une conhecimento e experiência. Nesse sentido, às práticas já

---

<sup>1</sup> O uso do termo “Avançado” no contexto dos Institutos Federais refere-se ao fato de ser um *campus* que funciona como extensão de outro que já existe, podendo oferecer cursos e futuramente alcançar a posição de um *Campus*. Não possui autonomia em todos os procedimentos. Embora haja um diretor-geral, algumas funções como as financeiras, por exemplo, estão vinculadas a outro campus. No caso do IFMA Porto Franco, algumas atribuições encontram-se vinculadas à Reitoria em São Luís.

efetivadas enquanto professora de História foram sendo somados os conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa realizada.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT) *Campus Araguaína*, também no ano de 2018, logo surgiram os desafios vinculados às exigências de pesquisadora que mantém seu exercício docente de forma simultânea. Em suma, inquietações sobre o recorte temático, a relevância, a viabilidade e a adequação da pesquisa às exigências do Programa a qual submeti minhas intenções.

Ao longo da minha ainda breve trajetória docente, tenho sido atraída de forma crescente pelas discussões que envolvem o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Nesse percurso, não têm sido raros os contatos com relatos sobre as dificuldades na implementação da Lei 10.639/2003. Em alguns casos, as falas apontam para as escolhas docentes como um obstáculo para que as exigências do texto legal fossem cumpridas na sua inteireza (SOUZA, 2012).

Se por um lado, o meu interesse pela temática crescia paralelamente ao exercício docente, em outro sentido, a experiência profissional acumulada de quem ministra aulas da disciplina História, pelo menos desde o ano de 2012, amplia as condições suficientes para a identificação de defasagem de conhecimento discente sistematizado sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira. Em outros momentos dessa breve trajetória profissional, integrei projetos de intervenções<sup>2</sup> que visavam à (re)construção dos saberes sobre o tema em discussão.

Em agosto de 2017, ao começar as atividades docentes no IFMA *Campus Porto Franco* foi posto a mim o desafio de atender ao quantitativo de aulas necessárias ao cumprimento do calendário letivo, atrasado em um semestre para a disciplina de História. Naquele ano, os seis primeiros meses foram marcados pela ausência de docente para aquela disciplina naquela unidade escolar. Certamente, a necessidade de promover diálogos sobre a História da África e a Cultura Afro-Brasileira era outra preocupação a tomar forma.

Mesmo diante de algumas dificuldades, expostas em tempo oportuno, alguns diálogos considerados essenciais foram estabelecidos com a comunidade escolar ao longo da I Semana da Consciência Negra do IFMA Porto Franco, realizada de 22 a 24 de novembro de 2017. A permanência e a necessidade da superação do preconceito no ambiente escolar e respeito à

---

<sup>2</sup> Curso de Formação Continuada EAD da V Olimpíada Nacional em História do Brasil em Ensino de História da África, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2013); Semanas da Consciência Negra (EEM Plácido Aderaldo Castelo, Caririçu-CE, 2012 e 2013; EEEP Raimundo Saraiva Coelho, 2014 e 2015; IFMA *Campus Porto Franco*, 2017 e 2018).

diversidade etnicorracial<sup>3</sup> foram escolhidas como princípios norteadores daquela Semana. Todavia, a eventualidade não supera a convicção que muito ainda há que ser proposto cotidianamente a fim de tornar o espaço escolar um ambiente livre de todas e quaisquer formas de discriminação e preconceito.

Essas primeiras experiências no IFMA Porto Franco contaram com a contribuição de docentes de outras disciplinas<sup>4</sup> que, em parceria, possibilitaram o alargamento dos diálogos transdisciplinares. Portanto, alguns passos foram dados contra a concepção que afirma ser o peso maior sobre as disciplinas da área de Ciências Humanas na luta em prol de uma educação antirracista.

Dentre as ações promovidas podem ser enumeradas oficinas de produção textual, bem como de confecção de cartazes voltados para a valorização das questões etnicorraciais. A exibição do filme *12 anos de escravidão* (2014), do diretor Steve McQueen, veio seguida de uma roda de conversa acerca das características do escravismo na América. Apresentações artístico-culturais foram realizadas tanto por estudantes do IFMA local como pela Companhia de Teatro e Dança Arte Livre - CIATDAL<sup>5</sup>, do município de Porto Franco, a qual encenou o poema “Me gritaram negra”, da poetisa peruana Victoria Santa Cruz<sup>6</sup>.

Ainda como contribuição externa a I Semana da Consciência Negra do IFMA Porto Franco, registrou-se a presença do estudante Elvo de Sousa Araújo, do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *Campus* Tocantinópolis. Sua fala enfatizou a presença do preconceito racial na sociedade e destacou formas contemporâneas de combate ao racismo. Com a participação de integrantes dos corpos discente e docente do

<sup>3</sup> No presente texto, a expressão diversidade etnicorracial diz respeito às inúmeras questões que envolvem a história, a cultura, a educação e as lutas dos negros no Brasil em prol de reconhecimento e inclusão. Logo, “Impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

<sup>4</sup> As ações que culminaram com a I Semana da Consciência Negra no IFMA Porto Franco contaram com o apoio dos seguintes docentes: João Fernando Pereira Lima (Sociologia), Katharine Silva de Oliveira Soares (Língua Inglesa) e Joyce Mello Mesquita (Química).

<sup>5</sup> “A CIATDAL é uma instituição sem fins lucrativos com sede na cidade de Porto Franco – MA, de caráter artístico, cultural, educacional, beneficente e de direitos privados. A Companhia tem como objetivos principais: a valorização cultural e artística da região, a educação social utilizando o teatro e a dança como principal meio de comunicação” (CRUZ, 2016).

<sup>6</sup> Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra “Estudou em Paris, na Universidade do Teatro das Nações (1961) e na Escola Superior de Estudos Coreográficos. Ao voltar a Lima fundou a companhia Teatro e Danças Negras do Peru, que se apresentou em inúmeros teatros e na televisão. Este grupo representou o Peru nas comemorações dos Jogos Olímpicos do México (1968), sendo premiada por seu trabalho. Em 1969 realizou turnês pelos EUA; quando voltou a Lima, foi nomeada diretora do Centro de Arte Folclórica, hoje Escola de Folclore. No primeiro Festival e Seminário Latino-americano de Televisão, organizado pela Universidade Católica do Chile em 1970, venceu como a melhor folclorista. Foi diretora do Instituto Nacional de Cultura (1973 a 1982). Seu poema *Me Gritaron Negra* é uma bandeira na luta contra o racismo. Ele relata aquilo que todo negro já viveu, e o faz interiorizar uma autoimagem que nega sua autoestima, Mas, num crescente, a palavra “negra”, que começa como insulto, se transforma em afirmação valorosa da identidade e da humanidade negra.” Disponível em <<http://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>> Acesso em 10 Set. 2019

IFMA ficou destacado o interesse em aproximar aquela Instituição dos demais integrantes da comunidade escolar.

Ainda naquele contexto de construção preliminar da pesquisa, o desafio consistia em articular a experiência docente com uma investigação acadêmica, tornando possível a reflexão sobre um caso particular (IFMA *Campus* Porto Franco) e que pudesse servir de instrumento de análise para outros docentes, os quais porventura mantenham contato com o texto resultante do esforço da pesquisa. Em outro sentido, apresentar igualmente as dificuldades encontradas naquela situação e possíveis formas de superá-las.

Assim sendo, muitos questionamentos surgiam vinculados às escolhas teórico-metodológicas que podiam ser inicialmente vislumbradas. Prioritariamente, julguei ser plausível realizar séries de diálogos com alguns dos alunos ingressantes em 2018 no IFMA Porto Franco. Interessava saber o que traziam consigo de imagens acerca da África e da Cultura Afro-Brasileira; como eu poderia, na qualidade de professora, contribuir para tornar significativa a aprendizagem dos temas incluídos no recorte estabelecido pela Lei 10.639/2003? Quais estratégias poderiam ser utilizadas para atingir esses propósitos? Muitas perguntas, muito trabalho e a necessidade, de forma simultânea, de conciliar atuação docente e pesquisa.

Ao ser confrontada com uma quantidade significativa de discentes ingressantes em 2018 (120 divididos de forma igual para as três turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico), percebi que seria inviável desenvolver uma pesquisa com a totalidade dos recém-matriculados. Pensei em formas de selecionar alguns interessados em exercer o papel de interlocutores do projeto. Assim, diante da necessidade de um diagnóstico com fundamentação satisfatória, inquiri nas três turmas ingressantes naquele ano sobre quem aceitaria, na condição de voluntário(a), contribuir com a pesquisa, ali breve e inicialmente apresentada aos discentes.

Na ocasião, em torno de vinte estudantes por turma indicaram interesse em participar. No entanto, foram avisados que apenas dez voluntários(as) por sala seriam selecionados, dadas as condições estruturais da escola. Por outro lado, julguei que trinta discentes já seria um quantitativo suficiente para atender os propósitos desejados. Também foi esclarecido que devido à indisponibilidade de salas suficientes na escola para realização dos encontros ao longo da semana e ao fato de os horários das aulas acontecerem nos turnos matutino e vespertino, os diálogos inerentes à pesquisa deveriam ocorrer preferencialmente aos sábados. Diante dessa nova informação, houve a desistência de alguns discentes. A indisponibilidade

de boa parte dos primeiros voluntários decorreu da guarda dos sábados por motivos religiosos. Mesmo com tal situação, não houve problemas em preencher as vagas oferecidas.

Partindo desse momento preliminar de espera pela decisão de alguns discentes quanto à disponibilidade de cada um, de acordo com as exigências da pesquisa, foi solicitado que respondessem a um questionário inicial. Seu conteúdo ansiava identificar noções prévias dos discentes acerca do continente africano e da Cultura Afro-Brasileira e registrar os dados pessoais dos potenciais colaboradores. A partir de então, os interlocutores foram informados sobre a necessidade de preenchimento do Termo de Assentimento, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) exigido dos seus pais ou responsáveis por se tratar de discentes menores de dezoito anos de idade. Também lhes foi apresentada de forma mais consistente a proposta da pesquisa a ser realizada a partir de algumas oficinas que buscariam discutir os diversos saberes conservados e divulgados pelos discentes sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira. Registro que tais diálogos iniciais foram mantidos durante o horário regular das aulas de História sob minha responsabilidade.

A ideia de realizar oficinas ocorreu como resposta à dificuldade de promover reuniões com todos os ingressantes naquele ano de 2018, conforme insinuado. A intenção, a partir dos encontros, era promover uma intervenção adequada em face dos diálogos e produtos desenvolvidos em cada oficina. Os encontros que buscavam identificar os saberes discentes prévios acerca da África e da Cultura Afro-Brasileira, fundamentais para a elaboração de estratégias de ensino acerca desta temática, a partir de então, aconteceriam de forma previamente estruturada, podendo sofrer algumas alterações conforme fossem sendo percebidas algumas necessidades específicas.

Entre o convite à participação na pesquisa e as primeiras oficinas com os discentes decorreram alguns meses. Fato vinculado ao período em que aguardava algumas sugestões vindas dos docentes e do orientador do trabalho de pesquisa sob minha responsabilidade, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Considero esse tempo lacunar como uma das causas para algumas ausências dos discentes voluntários nas primeiras atividades planejadas. Da turma de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Meio Ambiente, por exemplo, apenas um integrante veio aos encontros, tendo permanecido no grupo até o fim. Das outras duas turmas houve uma variação entre seis e sete integrantes, totalizando 14 voluntários(as)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Lista dos catorze interlocutores da pesquisa, especificados por turmas: 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração: Andreina Tocantins Berte (17 anos de idade), Jade Vitória Almeida da Silva (14 anos de idade), Pedro Henrique Leocádio de Sousa Santos (14 anos de idade), Sulhiane da Silva Ribeiro (15 anos de idade), Willon Richard de Andrade (15 anos de idade), Wilson Simonal Carvalho da Silva Filho (15 anos de

Pelo exposto, a proposta elaborada, cujos resultados e percursos seguem nas presentes páginas, liga-se às demais pesquisas vinculadas ao Ensino de História, campo esse que ao longo das últimas décadas tem mostrado seu vigor e poder de atração para muitos pesquisadores os quais têm na sala de aula seu espaço prioritário de atuação (BITTENCOURT, 2018). Deve ser reconhecido que as produções atuais trazem grandes contribuições, uma vez que os resultados das pesquisas passam a figurar como novas fontes, tornando melhor conhecido o perfil dos trabalhadores da educação no Brasil, o impacto de suas atuações profissionais e suas opções teórico-metodológicas. Destaco, sobretudo, àquelas desenvolvidas no âmbito dos Mestrados Profissionais em História, com sua capacidade de promover o alargamento de possibilidades do ensino dessa disciplina escolar. Aqui mais uma vez, destaco a relevância do presente trabalho como produto final exigido pelo Programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) *Campus Araguaína*.

Portanto, fez-se necessário o fortalecimento de diálogos igualmente no cotidiano da sala de aula sobre as temáticas ora apresentadas, com vistas ao aperfeiçoamento de uma *aprendizagem histórica* que destaca a pluralidade dos povos africanos e da sua influência na construção da sociedade brasileira, conforme preceitua a Lei 10.639/2003. Como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Araguaína*, a proposta foi inserida na Linha de Pesquisa *Saberes históricos no espaço escolar*.

Por outro lado, a atuação docente em todas as turmas do Ensino Médio, na condição de professora de História, foi elemento necessário e fundamental para garantir a viabilidade da pesquisa. O exercício profissional, nesse sentido específico, minimizou possíveis obstáculos nos contatos com os interlocutores para efeito de realização da investigação.

Em relação aos procedimentos metodológicos, reconhecidas as potencialidades da *pesquisa-ação*, foi constatado que essa opção metodológica fornece sugestões consistentes para que os resultados propostos fossem, de fato, alcançados. Como “instrumento de trabalho e de investigação com grupos e/ou instituições” (THIOLENT, 2007, p. 11) não muito numerosos, os pesquisadores que dela se utilizam buscam resolver situações que possam vir a surgir no decorrer da pesquisa. Para tanto, os pesquisadores atuam desde o início junto aos

---

idade); 1º ano do Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente: Matheus Henrique de Sousa Rebouças (16 anos de idade); 1º ano do Ensino Médio Integrado em Informática: Guilherme Marinho de Araújo Cavalcante (14 anos de idade), Izis Carolaine Berson Parreão (14 anos de idade), João Vítor de Oliveira Jorge (15 anos de idade), Maria Eduarda Nascimento Aguiar (15 anos de idade), Pedro Vítor Maciel Rodrigues (15 anos de idade), Rayssan Sousa da Silva (15 anos de idade), Valter Henrique Pinto de Sousa (16 anos de idade).

interlocutores buscando assim “a elucidação dos objetivos e, em particular, da relação existente entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação” (THIOLLENT, 2007, p. 20).

Além do seu caráter de aplicação na resolução de problemas coletivos e da exigência de mais de um método na construção da investigação, a *pesquisa-ação* põe em evidência a necessidade de cooperação entre “pesquisadores e os participantes considerados como representativos da situação da realidade a ser investigada” (THIOLLENT, 2007, p. 14).

Evidentemente, a *pesquisa-ação* não se trata apenas de levantamento de dados. Seu caráter flexível possibilita que, a cada encontro realizado, aconteça uma análise capaz de elucidar as questões que porventura forem surgindo. Porém, “é necessário definir com precisão de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido” (THIOLLENT, 2007, p. 18).

Tendo, pois, escolhido essa opção metodológica, busquei planejar oficinas que viessem a permitir a verificação de saberes conservados e divulgados, até aquele momento, pelos discentes acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Em um primeiro momento, foram pensados três encontros com os estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa a eles apresentada. Todas as etapas da pesquisa serão melhores descritas no capítulo 3 do presente trabalho

No primeiro encontro realizado em agosto de 2018, foi feito uso de um experimento intitulado *Imaginando a África*, utilizado pelo professor Dernival Venâncio Ramos Júnior, em aulas da disciplina de História da África, do curso de História, da Universidade Federal do Tocantins – UFT (RAMOS JÚNIOR, 2017). Naquele momento, foi solicitado a cada participante que escrevesse em uma folha as dez primeiras palavras que eles vinculavam à África de forma imediata. Em seguida, foi-lhes apresentado o vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, no qual a autora apresenta a conferência *O perigo de uma história única*. A intenção para a primeira oficina era confrontar os estudantes com suas impressões, registradas através das dez palavras cujo registro foi solicitado, após assistirem a conferência de Adichie. A partir desse provável confronto inicial de impressões, os interlocutores deveriam ser conduzidos a perceber se eles também não seriam reprodutores de imagens estereotipadas acerca do continente africano e da Cultura Afro-Brasileira. Como forma de averiguação do proposto, foi solicitado na sequência que os interlocutores respondessem a dois questionamentos: a) Quais os principais meios pelos quais você obtém informações sobre o continente africano? e b) A África é...

No segundo encontro, ocorrido em setembro de 2018, a partir de algumas observações feitas durante o primeiro, eu solicitei aos participantes que desenhassem o que consideravam ser o mapa da África, bem como que escrevessem palavras que eles acreditavam fazer parte daquele território. Busquei encontrar nos saberes discentes elementos capazes de fortalecer a prática pedagógica, uma vez que suas contribuições sugerem reflexões sobre o papel docente e os meios utilizados para promover a aprendizagem no ambiente escolar.

No terceiro encontro, acontecido em outubro de 2018, o diálogo foi embasado pelo texto *Diáspora africana*, de Ana Luíza Mello Santiago de Andrade (2017), referenciado adiante. Naquele momento, a intenção era observar como os interlocutores viam a presença negra no Brasil, sobretudo no que diz respeito à Cultura Afro-Brasileira. Para tanto, solicitei que eles respondessem às seguintes questões: a) Como você reconhece a presença da cultura negra no seu dia a dia? b) É possível perceber intolerância contra a pessoa negra no espaço escolar? Em caso afirmativo, de que forma?

A previsão inicial era de que, paralelamente, a realização dos três encontros, fossem analisados os produtos elaborados pelos interlocutores como respostas às questões propostas. No entanto, durante o mês de novembro de 2018, foi realizada a II Semana da Consciência Negra do IFMA Porto Franco. Na ocasião, alguns diálogos promovidos nas oficinas integrantes da pesquisa puderam ser retomados e aprofundados ao longo do evento. O envolvimento do corpo docente daquela instituição também adquiriu maior vigor, se comparado ao experienciado na Semana realizada no ano anterior. Diante disso, considerei por bem realizar um quarto e último encontro a fim de discutirmos as percepções dos estudantes sobre a importância do Ensino de História da África como forma de combater o racismo dentro do ambiente escolar. Devo afirmar, contudo, que essa demanda surgiu como forma de dar resposta aos interesses dos interlocutores, demonstrado, sobretudo, no evento de novembro de 2018.

Especialmente nesse último encontro, realizado em novembro de 2018, contei com a interlocução do professor João Fernando Pereira Lima, da disciplina Sociologia, o qual esteve à frente de uma roda de conversa com os discentes. Ocasão, na qual foi utilizada a técnica do *grupo focal*, em cujo processo uma pessoa fica responsável por conduzir perguntas e/ou proposições aos presentes em um grupo de reflexão. Todos os presentes devem participar. Contudo, o tempo de fala de cada um é controlado por um responsável na condução das atividades. A técnica em questão pode ser utilizada para contextos diversificados, incluindo pesquisas em educação. Para tanto, faz-se uso de uma rede de diálogos que busca promover interações entre os membros do grupo escolhido. Sua intenção é estabelecer uma

oportunidade de trocas de ideias a partir de um processo dialógico flexível entre os participantes. A partir daí o registro das interações produzidas durante o encontro torna-se objeto de reflexão e análise por parte do pesquisador (GATTI, 2005).

Nesse último encontro, reservei a mim o papel de observadora, enquanto o professor João Fernando conduzia os diálogos. Pude perceber por meio dos relatos daquele encontro o quão impactante foi para alguns dos discentes o contato com falas sobre relações etnicorraciais no ambiente escolar, tornando possível o que acredito ser o foco do presente trabalho – a promoção de uma *aprendizagem significativa*, resultado de um processo de interação entre conhecimentos prévios e os saberes apreendidos. Dessa forma, de acordo com Antoni Zabala,

Pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de *esquemas de conhecimento*. Estes esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto do conhecimento. Ao longo da vida, estes esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de *desenvolvimento* e dos *conhecimentos prévios* que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares (ZABALA, 1998, p. 37).

Para que ocorra tal processo, é importante que os estudantes promovam uma interação entre aquilo que trazem como conhecimentos prévios e o que lhes é apresentado por meio dos conteúdos escolares, por exemplo. A comparação com novas informações, a percepção de semelhanças e diferenças e a integração aos seus esquemas cognitivos poderá promover uma *aprendizagem significativa* (ZABALA, 1998), defendida nas presentes páginas como necessária não apenas como forma de ampliar conhecimentos, mas capaz de promover, junto à *aprendizagem histórica*, entendida aqui como “a habilidade de se orientar na vida e formar uma identidade histórica coerente e estável”, um sentido de orientação temporal (RÜSEN, 2011).

A partir da realização dos encontros e do avanço das discussões, a intenção derradeira era possibilitar aos discentes maior capacidade de intervenção promovida por eles no espaço escolar e no seu entorno social imediato. Nesse sentido, cada um é um potencial propositos do debate, apresentando questões ligadas à História da África e à Cultura Afro-Brasileira presentes no cotidiano da comunidade. Igualmente, cada um assumiria o papel de protagonista nas decisões que envolvem os eventos escolares vinculados ao tema, dentre eles, a Semana da Consciência Negra. Tudo de acordo com o normatizado pela Lei 10.639/2003.

Para o texto que o leitor tem em mãos, adotei a divisão em três capítulos. No primeiro, procurei lançar um breve olhar acerca dos caminhos percorridos pela disciplina de História e de como a historiografia esteve associada, sobretudo no Brasil, à construção da Nação. Importante perceber como os negros eram vistos nesse percurso, em muitos casos excluídos do processo educacional formal. Portanto, fez-se necessário destacar a emergência dos diversos Movimentos Negros<sup>8</sup> ao longo do século XX e sua importância nas lutas pelas condições de igualdade para a população negra.

No segundo capítulo, busquei destacar quem são os interlocutores que permitiram a realização da pesquisa anteriormente anunciada. Por meio da análise das respostas obtidas no questionário inicial, foi possível perceber um pouco de como eles se apresentam e do contexto escolar e social que serviu de suporte.

Os percursos da pesquisa e os seus resultados são descritos no terceiro e último capítulo. Ali destaco desde os saberes prévios conservados e divulgados pelos estudantes interlocutores às suas percepções ao final da proposta para eles apresentada, a qual consistiu na promoção de encontros nos quais foram discutidas questões consideradas pertinentes acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Diante do exposto e levando em consideração que para David Ausubel<sup>9</sup> as experiências prévias trazidas pelos estudantes produzem diversos conhecimentos ou “estruturas cognitivas” (RONCA, 1994), fez-se necessário interrogar sobre o estado contemporâneo do aprendizado histórico dos discentes em questão sobre o tema ora apresentado, surgindo questões como:

- a) Quais os saberes conservados pelos discentes acerca da África e da Cultura Afro-Brasileira?
- b) De que forma e em qual nível o presente estado da *aprendizagem histórica* discente é carente de problematizações?

---

<sup>8</sup> Trago aqui a abordagem apresentada por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves acerca do termo *movimento negro* “como sendo um conceito que exprime um conflito de um sujeito social que luta contra as lógicas do mercado e das técnicas e até mesmo contra os poderes autoritários. O movimento é a forma que os indivíduos encontram para interferir na sociedade e produzi-la em termos concretos e de imagens”. (GONÇALVES, 2011, p. 105).

<sup>9</sup> David Paul Ausubel (1918-2018) foi um pesquisador norte-americano que propôs o conceito de *aprendizagem significativa*. “Pensada para o contexto escolar, a teoria de Ausubel leva em conta a história do sujeito e ressalta o papel dos docentes na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. De acordo com ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária”. Disponível na internet em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em 15 Jan. 2019.

c) Quais ações docentes podem contribuir para identificação dos conceitos prévios mantidos pelos estudantes?

d) Como tornar mais próximos os conteúdos que serão aprendidos dos saberes previamente anunciados pelos discentes, a fim de promover uma *aprendizagem histórica e significativa*?

Nesse sentido, indico como possibilidade a junção de duas aprendizagens: a histórica e a significativa. Para haver uma *aprendizagem significativa* também se faz necessária a inclusão de novos conceitos às informações que os discentes trazem consigo. Dessa forma, acredito que tal compreensão deve fazer parte de todo o processo de ensino e aprendizagem como garantia de que haverá um ganho qualitativo no meio educacional. A ela deve ser acrescido um elemento que considero de suma importância nas aulas de História – o *aprendizado histórico*. Este proporciona criticidade aos elementos discutidos tornando-os parte integrante de uma formação que ultrapassa o ambiente escolar e se direciona para a vida prática dos sujeitos.

## **CAPÍTULO 1 – OS PERCURSOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA: O SABER CIENTÍFICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Refletir sobre o Ensino de História na contemporaneidade pressupõe uma análise, aqui empreendida sinteticamente sobre o caso brasileiro, das mudanças experimentadas desde o século XIX em sua trajetória enquanto disciplina escolar, bem como os desafios no sentido de tornar tal ensino, na sua relação com a aprendizagem, mais significativo na vida dos estudantes. Faz-se necessário, para tanto, estar constantemente atento às continuidades e rupturas processadas no pensar e fazer disciplinar e, conseqüentemente, aos novos discursos produzidos por distintas fontes que interferem na constituição da História nessa sua faceta aqui brevemente abordada. Com isso, afirmo que a História ocupa espaço privilegiado no centro de debates originados na academia, na comunidade escolar e em outros segmentos sociais, a partir de interesses fundados em pressupostos ideológicos constantemente em conflitos.

Em outro sentido, há um desafio contínuo quando o assunto é lecionar História. Ainda é possível ver no discurso do senso comum uma ideia de que basta “decorar datas” associando-as a fatos e personagens específicos para que haja um conhecimento histórico. Essa visão distorcida é percebida, em muitos casos, geralmente no início do ano letivo quando docentes tentam identificar a importância atribuída pelos discentes à disciplina. Diante desse obstáculo, que evidencia o considerável desestímulo dos estudantes para com a História vinculada de imediato a um fazer didático dissociado da realidade das comunidades onde a escola está inserida, deve ser considerado urgente uma contraposição a essa percepção. Para esse fim, um dos caminhos sugeridos é revelar a História como um saber cujo objeto de estudo não está restrito a um tempo determinado passado, antes os indivíduos participam da sua construção todos os dias.

Na qualidade de sujeitos que têm na educação formal um espaço destacável de construção de conhecimento, os docentes de História (e não somente estes profissionais da educação, é bem verdade) são estimulados cotidianamente a uma busca por práticas que aproximem parte das experiências dos estudantes com os saberes elaborados de acordo com os rigores científicos. Reconhece-se, portanto, que cada discente traz consigo saberes que merecem ser ouvidos, questionados e aprimorados. Isso só se torna possível quando os educadores refletem de forma contínua sobre a sua prática, sobre a ética que deve acompanhar a sua trajetória profissional (FREIRE, 2019). Tudo isso vem acompanhado de uma crescente consciência da capacidade do alcance da fala e dos métodos de cada educador e igualmente do seu potencial de transformação da realidade a partir dos seus espaços de atuação.

Nesse sentido, o desempenho dos professores de História promove “a evidenciação da *particularidade* deste lugar de onde falo” (CERTEAU, 1982, p. 30). Dito de outra forma, o professor de História, constituído de autoridade pelo seu “*lugar de fala*, pela instituição que o certifica e o habilita” não deve desprezar suas habilidades e subjetividades no passo a passo constituinte de sua função. Da mesma forma, deve ser capaz de não apenas se apropriar dos saberes necessários ao exercício da disciplina, mas ter sensibilidade de transmitir de forma clara e contextualizada os conteúdos curriculares selecionados de acordo com as sugestões e exigências da realidade dos educandos e as demandas formais da legislação educacional.

Por outro aspecto, é importante também destacar que

Não são poucas as inquietações sobre os rumos que a Educação Básica no Brasil tomará em breve com as tentativas de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e as discussões que têm marcado a construção da BNCC para o Ensino Médio. Com algumas angústias, há que se admitir esse constante vir a ser que caracteriza o ensino básico brasileiro. “O Brasil é o país da educação do futuro”. Dentre outras decisões, o que se impõe é o ajuste dos currículos escolares ao longo de 2019 e a consolidação das determinações legais sobre as matrizes curriculares nos estabelecimentos nacionais de ensino para o ano de 2020 (OLIVEIRA, 2019).

Tais inquietações trazidas pelo presente não demonstram um fato inédito; antes fazem parte de um conjunto de mudanças que vão se processando na própria construção da História enquanto disciplina escolar. Indicam a necessidade de se compreender os itinerários por ela percorridos, logo as disputas geradas ao longo desse percurso em busca da sua autonomia e dos seus métodos. Nesse sentido, para o professor André Chervel, a própria concepção de *disciplina* traz consigo abordagens que precisam ser pensadas, uma vez que o próprio termo pode designar uma série de noções. No entanto, o autor esclarece: “uma ‘disciplina’, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito”, e complementa logo em seguida, “quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Ao delinear uma trajetória da disciplina de História, identifica-se seu surgimento no ensino de humanidades presente nos colégios do Antigo Regime<sup>10</sup>, não se constituindo ainda

---

<sup>10</sup> Aqui compreendido, grosso modo, como um sistema político e social caracterizado por uma organização estamental da sociedade liderada por um monarca absolutista, amparado pela teoria do direito divino da realeza. Sua economia era marcada de forma preponderante pelo mercantilismo. Foi justamente contra esses princípios que a emergente burguesia francesa, aliada às camadas populares, pegou em armas e forjou a Revolução que colocou o Antigo Regime em vias de extinção.

como disciplina autônoma, mas como parte dos estudos secundários conforme segue. De acordo com Maria Aparecida Toledo,

A História estava entre as letras antigas através do estudo de erudição e obras de autores latinos e gregos. Associada à Geografia, era considerada um exemplo especial de conhecimento necessário ao homem virtuoso, tinha a tarefa de auxiliar na educação clássica, que consistia na formação do espírito que tende a desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das ideias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à ideia. (TOLEDO, 2004, p. 17-18).

Como disciplina autônoma, a História surgiria tão somente no século XIX na França, no interior das escolas públicas – um produto da Revolução Francesa –, conectada ao processo de formação das nações modernas e aos movimentos de laicização da sociedade. Verificam-se, portanto, mudanças significativas no campo político com a queda do Antigo Regime na Europa, possibilitando novas disputas em torno do controle político e social, tendo uma crescente burguesia como ator social de destaque. Nesse cenário, a inclusão da História nos programas oficiais procurava dar corpo ao ensino, com vistas ao engrandecimento das nações em formação, as quais “sob a autoridade republicana, indicava o caminho para o progresso” (TOLEDO, 2004, p. 19).

Com o avançar das eras e diante das transformações que elas inauguram, a História passaria por um processo que resultou em questionamentos sobre o seu saber/fazer. Acreditava-se ser necessário superar as narrativas românticas que atendiam mais adequadamente os interesses das nações em vias de consolidação e, posteriormente, ganhava consistência a desconfiança diante das metanarrativas<sup>11</sup>, as quais ganharam forma ao longo do século XIX. “Chegara-se à conclusão de que a metafísica era impossível, que era um pseudo-conhecimento, pois seus enunciados eram inverificáveis e incontroláveis” (REIS, 2006, p. 36). Surgia, portanto, então a “História científica”, a qual procurava alcançar um patamar que lhe conferisse efetividade diante dos questionamentos os quais vinham sendo-lhes impostos, sobretudo os que diziam respeito ao seu papel na formação dos Estados Nacionais.

Diante dessas afirmações, fica subentendido que havia uma tentativa de rompimento com as filosofias da História<sup>12</sup>, porém “a História científica apenas recusa nas filosofias da

<sup>11</sup> Na filosofia e na teoria da cultura, uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa, uma narrativa de nível superior (“meta-“ é um prefixo de origem grega que significa “para além de”), capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo. Disponível em <<http://edtl.fch.unl.pt/encyclopedia/metanarrativa/>>. Acesso em 14 Set. 2019.

<sup>12</sup> Para o professor Manoel Salgado, “o que importa num projeto da filosofia da História é ser capaz de interpretar o devir da própria História, indicando-lhe o sentido e a razão”. Ainda para o mesmo autor, a filosofia da História é entendida inicialmente como “opondo-se à disciplina de História concebida a partir do modelo

História o seu caráter especulativo. E se apropria delas, ressignificando-as” (REIS, 2006. p. 39). Portanto, as filosofias da História ainda se faziam presentes nos escritos que se processam ao longo do século XIX, e, de acordo com o historiador Manoel Luiz Salgado Guimarães, “esta historicização significou a compreensão da vida humana como submetida a um processo de transformações contínuas, percebidas sob o signo do progresso”. Tal noção de *progresso* como meta foi adotada pelos historiadores que, dessa forma, contribuíram para reforçar a “grandeza das nações” por meio da escrita da História (GUIMARÃES, 2006, p. 69).

Essa escrita fundante não levava apenas em consideração os ensinamentos da *historia vitae magistra* (“história mestra da vida”) que esteve presente na historiografia ocidental da Antiguidade até o século XVIII, a qual “indica que a escrita da História era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RUSEN, 2011, p. 24), mas passará a ver no futuro um *horizonte de expectativas*<sup>13</sup> num procedimento que traz consigo as tensões expressas nas memórias e nas suas apropriações pela História (OLIVEIRA, 2009).

É perceptível, portanto, a direção de alguns questionamentos durante esse processo de *cientifização* pela qual passa a História. De acordo com Jörn Rüsen,

Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem ‘cientistas’, eles discutiram as regras e os princípios da composição da História como problemas de ensino e aprendizagem. [...] Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a História é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo (RÜSEN, 2011, p. 24-25).

Nesse sentido, Jörn Rüsen passa a expressar certa preocupação com o que considera ser essencial nos estudos de História: “a cientifização da História excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente

---

acadêmico da universidade alemã de começos do século XIX”, mas que “manteria com esta formulação um estreito contato.” (GUIMARÃES, 2006, p. 68).

<sup>13</sup> De acordo com Carlos Ceia, no seu E-Dicionário de Termos Literários, essa “Expressão de origem alemã (traduzida em inglês por *horizon of expectation* e em francês por *horizon d’attente*), (...) provém da *fenomenologia* de Husserl e da *hermenêutica* de Gadamer. Nesta perspectiva, o *horizonte* é, basicamente, o modo como nos situamos e apreendemos o mundo a partir de um ponto de vista subjectivo; o *horizonte de expectativas* é uma característica fundamental de todas as situações interpretativas, dizendo respeito a uma espécie de fatalismo que acompanhará qualquer ponto de vista face à *visão* que temos do mundo: quando interpretamos, possuímos já um conjunto de crenças, de princípios assimilados e ideias aprendidas que limitam desde logo a liberdade total do *acto* interpretativo (...)”. Justamente por essa sua complexidade, dizer *horizonte de expectativa* implica falar de tempos plurais e não-lineares, logo incompatíveis com a noção de *progresso*. Disponível na internet em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/horizonte-de-expectativas-erwartungshorizont/>> Acesso em 12 Set. 2019

combinadas com a vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 25). Portanto, mais do que buscar um caráter que lhe proporcionasse cientificidade, fazia-se necessário não perder de vista o potencial que tem a História de ser uma orientação prática na vida.

Ainda para o mesmo autor, garantir maior consistência para os seus métodos não deveria conduzir a História a um afastamento daquele que seria seu maior desafio: a promoção de uma *aprendizagem histórica* por parte dos estudantes, (RÜSEN, 2011). Tampouco deveria gerar um distanciamento entre os saberes produzidos na academia e aqueles dos espaços escolares.

Seguindo pela perspectiva rüseniana, entendo que os estudantes trazem inquietações do tempo presente por meio das quais “se experiencia o passado e se o interpreta como História” (RÜSEN, 2011, p. 36). São carências de orientação para a vida prática que todos trazem consigo, sendo ou não historiadores, capazes de gerar um aprendizado histórico.

No caso dos historiadores, estes fazem uso de pressupostos captados no presente para interrogar e construir seus objetos de pesquisa no campo da ciência histórica. Além deles, os sujeitos sociais, mesmo não sendo pesquisadores, desenvolvem questionamentos que conforme vão sendo respondidos permitem que “eles possam se assenhorar do seu próprio passado, conseguindo galgar as suas próprias decisões e conclusões sobre si e sobre os sentidos da sua existência em sociedade” (POTIER, L.; POTIER, R. 2014, p. 285).

Logo, o conhecimento histórico produzido a partir de uma ciência especializada poderá retornar à sociedade por meio de produções historiográficas, livros didáticos ou mesmo aperfeiçoando o ensino escolar, construindo assim possibilidades de solucionar questionamentos trazidos pelos educandos dos diversos segmentos da sociedade com os quais interagem. Essa mediação pode ser capaz de promover um aprendizado histórico, porém este estará sempre se refazendo ao mesmo tempo em que é carente de aprimoramento.

Ainda de acordo com esse raciocínio, pode-se dizer que o ser humano se percebe *no mundo* e agindo sobre ele. Observa que antes dele (sujeito) existir já havia uma História e que esta continuará a ser construída mesmo quando ele não estiver mais presente. A humanidade tem a capacidade de refletir sobre sua realidade mesmo que em diferentes níveis, dependendo de como cada indivíduo consegue desenvolver mecanismos de entendimento do passado que sejam capazes de lhes esclarecer sobre problemas práticos da sua vida. A esse conjunto de operações mentais, percepções e carências de orientação temporal Jörn Rüsen chama de *consciência histórica*. Para o autor,

A consciência histórica não é meta, mas uma das condições de existência do pensamento: não está restrita a um período da História, a regiões do planeta, a classes sociais ou indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso a ‘História’ não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. (RUSEN, 2001, p.28)

Diante de uma realidade difundida de um suposto e praticado distanciamento entre os saberes históricos (acadêmicos e escolares), a *Didática da História*<sup>14</sup>, enquanto subdisciplina pretende dissipar tal concepção que sugere como marca da História científica sua distância do fazer pedagógico da disciplina escolar. Além disso, a *Didática da História* também contribui para que o espaço escolar seja pensado como um ambiente privilegiado de mediação entre os conhecimentos históricos mantidos pelos estudantes e o conhecimento histórico reconstruído pelos professores. Nesse sentido,

Indo ao encontro do que temos discutido até o momento, a didática da história não estaria interessada somente nas teorias do ensino que visam discutir as formas de produção do conhecimento histórico em sala de aula, mas sim, em todas as formas de apreensão de conhecimento histórico, capazes de se fazerem presentes na vida do homem em sociedade (POTIER, L.; POTIER, R., 2014, p. 288-289).

Pensando de acordo com essas elaborações, deve ser admitido que todas as pessoas são dotadas de *consciência histórica*. Trata-se de uma forma de consciência humana capaz de orientar os indivíduos ao mesmo tempo em que permite a cada um “viver e conviver em sociedade, conseguindo entender e vivenciar o que é História e por que ela se torna necessária para a ação de todos os indivíduos em sociedade” (POTIER, L.; POTIER, R.2014, p. 287).

Diante do que até aqui tem sido dito, admite-se que a *consciência histórica* não é transmitida pura e simplesmente pelo ambiente escolar, pois não está restrita a ambientes ou grupos humanos específicos. Antes, está na forma como é dado sentido ao passado para compreensão do presente. Portanto, podendo conduzir a uma visão mais crítica do que seja a própria disciplina de História e de como ela pode ser capaz de orientar os sujeitos no seu viver em sociedade.

---

<sup>14</sup> No caso brasileiro, a Didática da História é aqui “tomada como *área de interesse* pelo fato de que no Brasil não existe uma institucionalização desta enquanto disciplina específica”. Porém, “de acordo com Rafael Saddi, em artigo escrito para a revista *História e Ensino*, na Universidade Federal de Goiás (UFG), a didática da história foi inserida no currículo da graduação como disciplina específica do currículo acadêmico” (POTIER, L.; POTIER, R. 2014, p. 289).

## 1.1 – Usos políticos da disciplina História: projeto de Nação e mecanismos educacionais de inclusão/exclusão

Nas páginas anteriores foram apontados brevemente alguns percursos trilhados para que a História fosse reconhecida como um saber científico e como foram empreendidos esforços para a aproximação do conhecimento histórico acadêmico das práticas pedagógicas da disciplina escolar histórica.

Voltando agora o olhar para o caso brasileiro, fica notória a busca de uma historiografia que seja capaz de “estabelecer diretrizes sobre o que deveria ou não ser historicizado” (TOLEDO, 2004, p. 23). Além disso, existiam alguns questionamentos a serem superados: Como produzir a História de uma nação (a partir de 1822) quando se fazia ainda tão presente o Império português no território americano? Como construir uma identidade em um país repleto de “raças”<sup>15</sup> consideradas inferiores, como os elementos indígenas e os africanos? Como alcançar o próprio ideal nacionalista, quando o que se via era uma adesão regional, uma vez que não havia ainda se estabelecido a ideia de nação, no sentido do Estado como um todo?

Diante dessas questões, a concepção de História se fará presente na historiografia do Brasil do século XIX como tentativa de legitimar a construção da nação após a independência da Colônia do domínio português, nos moldes anteriormente experimentados pelos Estados-nação europeus. De acordo com Manoel Luiz Salgado Guimarães,

O trabalho de fixação de uma memória objetivaria ainda contrapor-se aos escritos existentes acerca do Brasil, considerados inadequados para este trabalho de fixação daquilo que entendia como uma correta memória, uma vez que resultante de um trabalho criterioso e guiado por sentimento peculiar: o patriotismo, concebido não apenas como referência a um lugar de nascimento, mas, sobretudo, como sentimento de pertencimento a uma comunidade, que se expressaria territorial, política e culturalmente. (GUIMARÃES, 2007, p. 71).

Ainda em relação à construção da identidade da nação brasileira, pode ser destacada a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. Aquele órgão pretendia fundar a História do Brasil a partir de grandes vultos exaltados como heróis

---

<sup>15</sup> Dentro das discussões para as relações etnicorraciais no ambiente escolar, “É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13). Para Lília Moritz Schwarcz “o discurso racial surgia (...) como variante do debate sobre a cidadania, já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do que sobre o arbítrio do indivíduo” (SCHWARCZ, 1993, p. 63).

nacionais (SCHWARCZ, 1998), além de fortalecer elementos culturais e que dessem visibilidade à política imperial<sup>16</sup>. Mais uma vez aqui podem ser identificadas influências dos moldes europeus do fazer historiográfico.

Nesse sentido, não restam grandes dúvidas sobre os interesses e usos políticos da História. O IHGB nascente, além de contribuir para a escrita de uma História nacional, também serviria como fortalecedor do Estado Monárquico, buscando a unificação do Império por meio de uma escrita que integrasse os diferentes elementos humanos formadores do Brasil, dentre os quais, portugueses, africanos e indígenas. Com o mesmo propósito, a escrita valorizada pelos membros do IHGB deveria enaltecer as belezas naturais constitutivas do território brasileiro, num esboço de construção de uma identidade que levasse em conta tanto aspectos físicos, como morais que, “agora organizado segundo princípios de uma ciência, deveria estimular o patriotismo, entendido nos termos de uma identidade nacional a ser forjada” (GUIMARÃES, 2007, p. 13).

A partir dessa intenção em escrever uma história nacional que fosse capaz de agrupar fatores geográficos, econômicos e sociais associados às raças constituintes do Brasil, o IHGB lançou um concurso que pretendia abordar a seguinte questão: “Como se deve escrever a História do Brasil”. Para tal escrita se fazia necessária a presença de uma origem que desse sentido a essa História diante das outras nações. Sendo assim, “mostrar as belezas naturais de que o Brasil se compõe e a harmonia das três raças que o sustenta é fundamental” (TOLEDO, 2004, p. 27).

O vencedor do concurso do IHGB foi o naturalista alemão Karl Friedrich Philip Von Martius (1794-1868), cujo programa intitulado *Como se deve escrever a História do Brasil: Dissertação oferecida ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, pelo Dr. Carlos Frederico Ph. De Martius, acompanhada de uma biblioteca brasileira ou lista de obras pertencente à História do Brasil* foi redigido em 1843 e publicado em 1845 na revista trimestral de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Não por acaso, seu texto é alçado à condição de referência para escrita da História nacional brasileira nos Oitocentos: Von Martius foi enfático justamente ao sugerir que os elementos das três raças deveriam ser personagens presentes na historiografia sobre o Brasil.

Contudo, nessa construção o protagonismo será dado aos povos europeus, tidos como responsáveis pelo *progresso* que trouxeram consigo a partir da sua chegada, não por acaso

---

<sup>16</sup> Ainda sobre a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e sua influência na escrita da História do Brasil em meados do século XIX, ver GUIMARÃES (2011).

considerada um *descobrimto* pelos habitantes do Velho Mundo (TOLEDO, 2004). No mesmo projeto, também ocorre a idealização dos povos indígenas diante dos povos africanos. Nesse sentido, para a professora Lília Moritz Schwarcz, “representando a imagem ideal, o indígena encarnava não só o mais autêntico como o mais ‘nobre’, no sentido de se construir um passado honroso”. Ainda acrescenta a autora que “por oposição ao negro, que lembrava a escravidão, o indígena permitia indicar uma origem mítica e fundadora” (SCHWARCZ, 1998, p. 140). Não menos importante, esses elementos também procuravam consolidar a Monarquia por meio da adesão de fatores que demonstrassem a unidade do território dentro desse processo de formação de uma identidade nacional.

Em relação à História, na qualidade de disciplina educativa no Brasil, ela também promovia uma ênfase nas contribuições civilizatórias empreendidas pelos europeus, ainda que procurasse expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos. Entretanto, se a *ideia de nação* era buscada pelas possíveis similaridades entre o Brasil em construção e os Estados-nação da Europa (NADAI, 1993, p. 149), as especificidades dos povos africanos, os quais se faziam presentes com suas múltiplas contribuições, foram interdidas de acordo com os interesses dos responsáveis pela escrita da história nacional.

Em outro sentido, o estabelecimento da disciplina de História no Brasil também se dá a partir “dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado” (NADAI, 1993, p. 145), indicando dessa forma as possíveis disputas entre o poder religioso e os poderes civis, disputas tais que adentraram o século XX. De fato, os discursos e as ações em prol da laicização do ensino refletem a busca pela maior valorização e ampliação para a divulgação da História dita profana ou laica, visto que,

O ensino de História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da História profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre Igreja Católica e Estado. A moral cívica vinculava-se então a uma moral religiosa. Esta predominava nos textos escolares, sendo comum a utilização de preleções com histórias de santos, personagens que serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé e tornavam-se muitas vezes, verdadeiros heróis pelo martírio (BITTENCOURT, 2004, p. 62).

Simultaneamente a esse tipo de desvalorização do ensino laico de História, pode ser destacado o acesso interdito das camadas mais pobres ao sistema educacional. De acordo com a professora Maria Lúcia Arruda Aranha,

No Brasil, perdeu por muito tempo a educação inspirada na tradição greco-romana das humanidades, adaptada pelos cristãos medievais e divulgada pelos jesuítas que exerceram prolongada influência no Renascimento e na Idade Moderna, inclusive no Brasil colônia (...). A esse respeito, diz o professor Demerval Saviani: “O que de fato se organizou no Brasil foi o curso de Humanidades, que tinha a duração de seis anos e cujo conteúdo reeditava o Trivium da Idade Média, isto é, a Gramática (quatro séries), com o objetivo de assegurar expressão clara e precisa; a Dialética (uma série), destinada a assegurar expressão rica e elegante; e Retórica (uma série) com que se buscava garantir uma expressão poderosa e convincente” (ARANHA, 2006, p. 145-146).

Ao longo de 210 anos (1549-1759), os padres da Companhia de Jesus foram fortemente atuantes na catequização dos nativos, na formação de sacerdotes e na educação dos filhos dos colonos, contribuindo para a constituição de uma incipiente elite intelectual nos territórios americanos dominados pelo Império Lusitano. Sob sua responsabilidade estavam ainda questões relacionadas à fé e à moral dos habitantes do Novo Mundo administrado pelos portugueses.

Após a expulsão dos Jesuítas no contexto das Reformas Pombalinas<sup>17</sup>,

(...) os bens dos padres foram confiscados, muitos livros e manuscritos importantes destruídos. Segundo alguns historiadores, de início o dismantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus foi prejudicial, porque, de imediato, não se substituiu o ensino regular por outra organização escolar (...) (ARANHA, 2006, p. 320).

Dessa forma, a educação passa a assumir aspectos de laicidade após as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal. Não somente isso, a partir daí

Várias medidas antecederam as primeiras providências mais efetivas, levadas a efeito só a partir de 1772, quando teria sido implantado o ensino público oficial. A Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, como ocorrera na metrópole. Para o pagamento dos professores, o governo instituiu o “subsídio literário”, a fim de gerar recursos que “nem sempre foram aplicados na manutenção das aulas”, segundo Sérgio Buarque de Holanda (ARANHA, 2006, p. 320).

De qualquer forma, não demorou mais que algumas décadas para que o caminho estivesse efetivamente aberto para a iniciativa privada na educação das possessões lusitanas na América e, posteriormente, no Brasil Imperial. Além disso, a Constituição Imperial de 1824 determinou que o ensino primário passasse a não compor mais uma obrigação do

---

<sup>17</sup> ? Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Ministro do Reino durante o reinado de D. José I (1750-1777), empreendeu uma série de reformas administrativas, econômicas e sociais durante o seu governo que ficaram conhecidas na historiografia como Reformas Pombalinas. A expulsão dos Jesuítas de todo o vasto Império Português evidenciou que, apesar de modernizante, sua administração não abria mão dos princípios absolutistas encarnados pelo monarca português.

governo central, ficando a cargo das administrações provinciais. E o Brasil precisou aguardar até a década de 1930 para que a educação passasse a ser pensada como uma questão de Estado, nos quadros do avanço da urbanização e da industrialização a exigirem novas dinâmicas necessárias ao processo de modernização (BAKKE, 2011).

Acerca da inclusão dos diversos atores sociais, bem como dos conhecimentos adquiridos na escola, não podemos negar que algumas das características presentes no modelo de ensino do século XIX ainda impactam a noção dos estudantes evidenciadas na forma como não poucos deles pensam a disciplina de História. Esta enquanto servia à promoção do Estado-nação, produzindo relatos e datas, marcos e personagens, continuou por muito tempo com práticas que não priorizavam os questionamentos e as múltiplas facetas dos processos históricos. Tal herança invade o longo século XX, supervalorizando aspectos vinculados à prática da memorização. Para a historiadora Elza Nadai,

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social (NADAI, 1992-1993, p. 150).

Os obstáculos adquiridos pela insistência de se trabalhar os conhecimentos históricos que priorizam aspectos da História europeia, em muitos dos casos limitados ao processo de memorização como oposta à problematização, trouxeram significativos prejuízos ao ensino da disciplina expostos brevemente na citação imediatamente acima. Dessa forma, para os professores é desafiador superar essa concepção de uma História eurocêntrica ainda tão presente nas formulações curriculares do nosso modelo nacional de ensino. Ainda de acordo com Elza Nadai, “a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização”. Em seguida, a autora complementa “a história pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário”. (NADAI, 1993, p, 146).

Diante dessa constatação, fica evidente a manifesta falta de interesse de alguns discentes para com a disciplina, resultado da forma como a História é-lhes apresentada na escola, em muitos casos repletos de periodizações políticas, cronologias que não levam em conta as descontinuidades históricas e abordagens assentadas em memorizações irreflexivas. Em decorrência, não são raras as situações nas quais os estudantes não se veem (ou não se reconhecem) em muitos dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Em outros termos, tem-se um modelo pedagógico que não representa os discentes com seus interesses e necessidades.

Para que a superação de tal modelo seja completa, cabe aos docentes aderirem à consciência de que, em relação ao campo pedagógico, seu único limite “é o grupo de alunos que ele encontra diante de si” (CHERVEL, 1990, p. 180), ou seja, sua condição de pessoa atuante permite discutir as diversas percepções concernentes à construção e à assimilação por parte dos educandos de qual seja o papel dos conteúdos para a disciplina História.

Diante disso, entende-se que as disputas que permeiam a construção dos currículos escolares estão diretamente ligadas à forma como a disciplina de História é pensada e como isso se reflete na seleção dos conteúdos que estarão presentes como componentes curriculares. Para André Chervel,

A história dos conteúdos é evidentemente seu componente central, o pivô ao redor do qual ela se constitui. Mas seu papel é mais amplo. Ela se impõe colocar esses ensinamentos em relação com as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem. Trata-se então para ela de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem (CHERVEL, 1990, p. 183).

Diante do que se tem dito, se por um lado, há que se rever não apenas as questões vinculadas ao currículo de História, por outro aspecto, deve ser questionada a forma como os conteúdos disciplinares são abordados. Como exemplo, por ser o tema de maior interesse no presente texto, cada docente deve questionar sua sensibilidade quanto aos temas da diversidade etnorracial e sua capacidade para promover abordagens plurais que possam “desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial<sup>18</sup>” (SILVA, 2011, p. 493), a fim de conquistar com competência e equilíbrio, procedimentos pedagógicos que sejam capazes de lidar com as tensões existentes nas situações formais de ensino.

Reafirmando, em decorrência da atualização da estrutura curricular do Ensino de História no Brasil, bem como das abordagens em sala de aula podem ser sanados distanciamentos percebidos entre as expectativas e as exigências dos estudantes e das suas realidades e a produção do conhecimento histórico acadêmico. Esse anseio pode e deve estar presente não apenas no interior das escolas, mas nos estratos mais amplos de poder decisório, aproveitando a atenção continuamente dispensada a História e ao seu ensino. De fato,

---

<sup>18</sup> De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga, “O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria.” (MUNANGA, 2009, p. 77).

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de História suscita nos mais altos níveis. A História é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (LAVILLE, 1999 *apud* CAIMI, 2016, p. 88).

Em suma, a reflexão sobre o processo de constituição da disciplina de História no Brasil revela que “este percurso de institucionalização de nossa disciplina significa considerá-la como eminentemente histórica, e, portanto, sujeita às transformações próprias das criações humanas” (GUIMARÃES, 2006, p. 70). Seus desafios em relação à estrutura dos conteúdos e à forma como são elaborados e postos para o diálogo com a comunidade escolar demonstram o quanto ainda as discussões precisam avançar a fim de refletir uma genuína preocupação com a aprendizagem em seus diversos segmentos, superando assim “a concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados” e levando à superação de concepções simplistas que tratam a escola “por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina.” (CHERVEL, 1990, p. 182).

## **1.2 – Por uma educação antirracista: lutas e conquistas dos Movimentos Negros**

No tópico anterior, objetivei destacar, ainda que brevemente e com algumas lacunas, alguns aspectos da constituição e transformações pelas quais passaram o Ensino de História no Brasil desde o século XIX. Para tanto, refleti a princípio sobre os usos políticos da História para o projeto de construção do Estado nacional brasileiro. Nesse sentido, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) ganha especial destaque pela sua capacidade de reunir intelectuais e sugerir formas de elaboração da escrita de uma História do Brasil. Para Von Martius, ganhador de um concurso promovido pelo IHGB sobre um modelo para uma historiografia cujo tema fosse a Nação então em formação, seria essencial uma escrita que articulasse a presença dos elementos constituintes das três raças que marcavam a formação humana brasileira.

Simultaneamente, pode ser percebido que remontava ao período dos domínios portugueses na América um processo crescente de exclusão de grupos sociais específicos do sistema educacional em constituição. Ao negro é dado menor destaque na historiografia do período em comparação aos povos indígenas. Da mesma forma, durante o longo período no qual a instrução esteve sob responsabilidade dos padres da Companhia de Jesus, a prioridade era a instrução das elites coloniais, a formação de sacerdotes e a catequização dos indígenas.

Nem mesmo a expulsão dos Jesuítas sob as determinações do Marquês de Pombal provocou, de imediato, maiores avanços na instrução dos moradores da América portuguesa.

No caso específico do Ensino de História, tema de maior interesse aqui, ao longo da segunda metade do século XIX, ainda prevaleciam concepções historiográficas evolucionistas fundamentadas na noção de *progresso*. Paralelamente e adentrando o século XX, eram adotadas ideologias de branqueamento que, por sua vez, iriam compor os discursos de alguns intelectuais brasileiros sobre os povos africanos e conseqüentemente sobre seus descendentes, sobretudo nas tentativas de criar uma identidade para o Brasil República que substituiria o Império brasileiro.

Deve ser lembrado ainda que, no caso brasileiro, o fim da exploração colonial ocorre como uma etapa da formação do Estado nacional sob a bandeira de um novo Império, dominado por um herdeiro da coroa portuguesa e tendo como um dos seus sustentáculos a escravização de africanos e seus descendentes. De tal maneira havia uma relação entre a Monarquia e o escravismo que a queda da primeira mantém vínculos com a abolição dos escravizados; a derrocada de ambos abriu espaço para um novo momento político e novas relações de trabalho majoritárias no Brasil. Contudo, mesmo após a emergência de governos republicanos, traços do passado nacional escravocrata estariam presentes no imaginário e práticas sociais, pois “a construção da República será marcada pelo esforço intelectual e político da elite para a manutenção da diferenciação racial como característica nacional” (SILVA, 2018, p. 30).

Nesse cenário, algumas soluções passam a serem apontadas pelos “homens de ciência do Brasil notadamente aqueles reunidos nas faculdades de Medicina e de Direito do país” (SILVA, 2018, p. 31) como modelos para classificação e separação da população. Não sendo a intenção debruçar-me de forma aprofundada sobre os pensamentos de tais intelectuais, podem ser citados como exemplo dois nomes representativos dos acadêmicos que evidenciaram aquela tendência: Raimundo **Nina Rodrigues** (1862-1906) e **Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero** (1851-1914). Apesar de suas grandes contribuições para o fazer científico do Brasil da primeira metade do século XX, eram homens inscritos no seu tempo. O último “se destacou pelo radicalismo das posições e o apego ao naturalismo evolucionista” (SCHWARCZ, 1993, p. 201). Diante da mestiçagem presente no Brasil, Romero apontava “um branqueamento evolutivo e darwiniano ou externamente motivado – via a imigração europeia branca –, nosso futuro e solução” (SCHWARCZ, 2006, p. 26).

No caso do médico Nina Rodrigues, as elaborações por ele divulgadas tiveram larga difusão pelos meios intelectuais nos fins do século XIX e início do XX. Sua produção

buscava analisar o que ele considerava provas da inferioridade da raça negra ao mesmo tempo em que condenava a mestiçagem tão presente no Brasil. No limite, “advogando a inferioridade de negros e mestiços, defendia a existência de códigos penais diferenciados para negros e brancos” (SILVA, 2018, p. 32). Sua concepção apontava que casos de criminalidade só poderiam ser vistos à luz de uma questão racial que levasse em conta as diferenças de valores entre os povos.

A contextualização acima serve para uma melhor compreensão dos discursos que permeavam a nascente República brasileira. A influência de ideias evolucionistas e deterministas e a sua conseqüente propagação nos meios acadêmicos contribuíram para tornar a questão racial um debate urgente, sobretudo em um país com dificuldades para reconhecer a imensa contribuição dos diversos povos africanos trazidos na condição de escravizados. E que seja dito: àquela altura, mesmo já tendo alcançado a liberdade, os descendentes de africanos permaneciam em luta para terem reconhecidos seus direitos, dentre eles a inserção nas situações formais de ensino.

Durante esse período que compreende a segunda metade do século XIX, devo destacar que a exclusão dos negros do ambiente escolar chegou a ser oficializada por meio de aparato legal que impedia a frequência de escravos e negros libertos nas escolas públicas. Consultando o Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854, no seu artigo 69, pode ser encontrado que “Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos.” Interdição semelhante pode ser encontrada no Aviso Imperial nº 144, de 1864 (BAKKE, 2011).

Mesmo após a abolição da escravatura e o conseqüente fim desses impedimentos legais, não pode ser dito que os negros tiveram a abertura necessária e pleno acesso aos espaços educacionais constituídos. A chegada do regime republicano não proporcionou formas eficientes de inclusão para população que antes sofrera o regime escravista. E mesmo as mudanças processadas no ensino brasileiro na década de 1930 não criaram políticas públicas necessárias para que houvesse a devida inserção dos negros nas escolas brasileiras.

Sendo assim, o destaque recai sobre discursos que insistiam no combate ao analfabetismo das populações negras oferecendo escolas e fortalecendo o acesso para as crianças. Essas ações ficavam evidentes nas publicações dos jornais da “imprensa negra”, tais como *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *A Voz da Raça* (1936-1937), *O Clarim*

*D'Alvorada* (1929-1940), entre outros – que reforçavam a educação como instrumento de ascensão social e insistiam na necessidade da leitura e da escrita<sup>19</sup>. De fato,

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século XX, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

Vale destacar que mesmo com uma considerável variedade de publicações, seu alcance ainda era restrito. Dentre outros fatores, contribuindo para essa abrangência não satisfatória, o alto índice de analfabetismo entre os negros como um fator fundamental para sua circulação limitada. Por outro lado, aqueles que dominavam a capacidade da leitura, procuravam manifestar seus anseios na organização de movimentos que insistentemente buscavam integrar os negros aos processos educacionais formais. Parecia-lhes evidente que o advento da República não impusera limites às antigas estruturas excludentes.

A partir de 1933, ano em que ocorre a publicação original de *Casa-Grande & Senzala*, escrito por Gilberto Freyre (2003), surge no Brasil um pensamento social baseado na ideia de *democracia racial*. Apesar de a noção não estar presente na obra mencionada, Freyre faz uso dela em textos e publicações posteriores, tornando-se o maior expoente e disseminador de tal compreensão. Essa perspectiva era guiada pela noção de que a mestiçagem representava o combate às diferenças nacionais antes vistas como inconciliáveis. Sua concepção não se concentrava nas estruturas escravocratas que permeavam as relações entre brancos e negros no Brasil, e sim na ideia de que não seriam as particularidades de cada segmento que formariam o povo brasileiro, “pois misturados seríamos um pouco de cada, e as diferenças deveriam ser procuradas em outras esferas da vida social”, experimentando um “equilíbrio precário” (BAKKE, 2011, p. 21) Na perspectiva sociológica freyreana, era desconsiderado o constante processo de exclusão a que foram impostas as populações negras no Brasil.

É importante compreender que, naquele período, havia grande apelo social pela busca de uma espécie de essência do povo brasileiro, uma identidade nacional. Porém, havia demasiada insipiência antropológica que sustentasse tal perspectiva, até o surgimento da

---

<sup>19</sup> O Arquivo Público do Estado de São Paulo disponibilizou, desde ano de 2011, essas e outras publicações da dita “imprensa negra” para consulta através da rede mundial de computadores, no endereço eletrônico <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/jornais\\_revistas](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/jornais_revistas)>

noção de *democracia racial*. Em 1928, Oswald de Andrade ousara fazê-lo com a ideia do *homem antropofágico*, aquele que só queria o que não lhe pertencia; enquanto Mário de Andrade, também em 1928 com *Macunaíma*, descrevia um herói brasileiro desprovido de qualquer *caráter*. Tratava-se do movimento modernista que atribuía a si a responsabilidade de descobrir e explicar o *ser brasileiro*<sup>20</sup>.

Contudo, a necessidade da formulação de uma identidade nacional não estava resumida aos interesses de intelectuais e artistas do período. Assim, é fácil entender o impacto que *Casa-Grande & Senzala* (FREYRE, 2003) provocou. Uma consistente obra sociológica, com repercussão inédita dentre os escritos sobre o Brasil até então, cuja abordagem oferecia alternativas às interpretações sobre o país em voga desde meados do século XIX até às primeiras décadas da República. Seus usos políticos atenderam aos anseios daqueles que buscavam encorpar seus discursos sobre um Brasil ordeiro e harmônico, no qual todas as partes contribuíssem (e deveriam permanecer contribuindo) para o crescimento do todo. Dessa forma, a adoção do mito da *democracia racial* como componente mor da estruturação política brasileira foi quase que imediata. Contudo, como sendo apenas uma das muitas formas de interpretação da realidade nacional, essa tese de Gilberto Freyre tem sofrido inúmeras críticas quer sejam acadêmicas, quer sejam dos movimentos de valorização das contribuições dos africanos e seus descendentes para a construção do Brasil Nação.

Em outro sentido, ainda na década de 1930, mesmo com a disseminação dos discursos em prol da existência de uma *democracia racial* na formação do Brasil, permaneciam alguns dos ideais de embranquecimento da população como forma de superar a mestiçagem vista como um fator negativo no Brasil.

Motivado por esses e outros tantos processos discriminatórios, adquire maior vigor na segunda metade do século XX diversas reivindicações por meio dos Movimentos Negros em luta<sup>21</sup>. Estes, por sua vez, passaram a investir seus esforços em prol de uma educação capaz de incluir os diversos segmentos da população historicamente excluídos, silenciados ao longo da trajetória da construção nacional que “precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional”, mas que permanecia sem “incluir nos programas

---

<sup>20</sup> Sobre a relação entre os autores modernistas, o Modernismo e a construção da identidade nacional, ver, por exemplo: PEREIRA (2016), COELHO (2018) e AZEVEDO (2012).

<sup>21</sup> Trato como Movimentos Negros, além da perspectiva de Gonçalves e Silva (2000) anteriormente apresentada, os muitos grupos organizados que lutaram em prol da inclusão do negro em diversos âmbitos da sociedade, sobretudo na questão educacional. Estas lutas ficaram expressas em conquistas que alcançaram mudanças nos currículos educacionais. Dentre estes grupos destacamos: A Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

curriculares a participação deles na construção histórica da nação” (BITTENCOURT, 2004, p. 64).

Tratava-se naquele contexto da emergência “dos primeiros movimentos de protestos dos negros no formato de um ator coletivo moderno”. Surgidos em diferentes regiões do país, eles mostravam os diversos percalços experimentados em busca de “aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p, 139).

No campo educacional, a escolarização para o povo negro permanecia como uma urgência, levando em consideração que meninos negros acabavam por ter que trabalhar para ajudar na renda familiar e muitas das meninas eram encaminhadas aos serviços domésticos ficando, portanto, ausentes dos espaços escolares (GONÇALVES; SILVA, 2000). Dessa forma, em 1931 é criada a Frente Negra Brasileira (FNB) na cidade de São Paulo, instituição que em muito contribuiu em prol da educação das pessoas negras.

No entanto, seu ativismo não estava pautado em uma ideia de reverência a um passado africano, também não era voltado para uma cultura negra especificamente. Na verdade, buscava a integração completa dos negros em todos os segmentos da sociedade e isso só seria possível por meio da inserção dos negros nos sistemas educacionais formais. Essa integração deveria promover a superação de alguns hábitos considerados “atrasados” como as “reuniões de samba, capoeira e as expressões religiosas de matriz africana – especificamente a umbanda em São Paulo” (BAKKE, 2011, p. 24).

Em 1936, a FNB tornou-se um partido político com vistas a angariar votos entre as populações ditas de cor. Porém, um ano depois suas atividades foram suspensas em decorrência da implantação do Estado Novo, regime ditatorial, por Getúlio Vargas<sup>22</sup>.

Em meados da década de 1940 surge o Teatro Experimental Negro (TEN) de atuação mais ampla no cenário brasileiro. Contrastava com a FNB na medida em que defendia como uma de suas causas “a construção de uma identidade negra própria, que ressaltasse sua especificidade cultural e valorizasse sua estética” (BAKKE, 2011, p. 24). Sua defesa trazia alguns novos elementos às pautas dos Movimentos Negros. Assim,

O Projeto do TEN abria muito concretamente caminhos inéditos para pensar o futuro dos negros e o desenvolvimento da cultura brasileira. O objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação

<sup>22</sup> Para uma biografia sobre o Estado Novo, consultar, por exemplo, a página da Fundação Getúlio Vargas (FGV) na rede mundial de computadores: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estado-novo>>

e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148).

Importantes atuações tiveram a FNB e o TEN no contexto de reivindicações pela integração dos negros a distintos aspectos da sociedade brasileira durante a primeira metade do século XX. Para Nilma Lino Gomes, a atuação dos Movimentos Negros fica expressa nesses grupos, pois “partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros” (GOMES, 2011, p. 41). Suas lutas se destacaram no país, sobretudo, em busca da conquista de algumas pautas que conduziriam ao conjunto da *legislação antirracista*<sup>23</sup>.

Pelo exposto nos parágrafos anteriores, pode ser notado que os Movimentos Negros prescindiram das elaborações acadêmicas cujos usos políticos contribuíram para a manutenção de desigualdades estruturais. Em contrapartida, muitas das ideias defendidas por intelectuais são combatidas com veemência pelos grupos organizados de defesa da conquista e ampliação dos direitos das populações negras.

Nesse contexto de disputas entre pontos de vistas antagônicos, por mais que o cenário de atenção à formação da identidade nacional pela miscigenação das três raças estivesse em voga, a partir da repercussão e aceitação da tese de *Casa-Grande & Senzala*, por mais de trinta anos a questão racial não recebeu olhares mais diligentes da academia. O marco de uma retomada pode ser atribuído à publicação, em 1974, de *Preto no Branco*, escrito por Thomas E. Skidmore. Ironicamente é um *brasilianista*<sup>24</sup> que vem desestruturar o discurso nacional-identitário brasileiro. Nessa obra, o autor inverte o argumento de Freyre ao dizer que a situação do negro na sociedade brasileira, no momento da transição entre a escravidão e o trabalho livre, era uma preocupação de brancos burgueses. Na sua interpretação, a elaboração

<sup>23</sup> De uma forma específica e para o interesse prioritário do presente trabalho, considero como *legislação antirracista* o conjunto de leis que trouxeram para o ambiente escolar a discussão acerca da História da África e dos africanos, bem como a Cultura Afro-Brasileira. Dentre elas a Lei 10.639 que em 2003 alterou a Lei 9.394/96 acrescentando os seguintes artigos: 26A, 79A e 79B e que posteriormente sofreu alterações pela Lei 11.645, contemplando igualmente a História e Cultura dos Povos Indígenas brasileiros. Após a sanção da referida lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 17 de março de 2004, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa Resolução está fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004 (GOMES, 2011). No entanto, para o presente trabalho a opção recaiu sobre o primeiro recorte específico da Lei, a saber, o que trata do segmento negro e africano, a Lei 10.639/2003.

<sup>24</sup> A segunda metade do século XX assistiu a emergência de várias obras sobre aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais brasileiros produzidas por autores estrangeiros, prioritariamente americanos, os quais ficaram conhecidos por *brasilianistas*. Thomas Elliot Skidmore (1932-2016) foi um desses muitos pesquisadores que emprestaram seus talentos e fizeram uso da facilidade de acesso a arquivos durante a Ditadura Militar, que governou o Brasil entre 1964-1985, para ofertar uma visão construída por intelectuais estrangeiros sobre a realidade nacional brasileira em seus múltiplos aspectos.

de um projeto de construção da nação brasileira seriam as preocupações fundamentais da nossa elite entre 1870 e 1930.

Para Skidmore (1974), as formulações nacionais, influenciadas por formas europeias, procuraram acomodar as teorias racistas então em voga – as quais consideravam o negro inferior ao branco e condenavam a mestiçagem – à situação brasileira. A solução original encontrada foi o *branqueamento* da sociedade, por meio da imigração europeia incentivada por leis fundadas na eugenia verde e amarela (EL-DINE, 2016; SANTANA & SANTOS, 2016). Segue Skidmore sua demonstração de como tais ideias pseudocientíficas deterministas foram gradualmente dando lugar para novas perspectivas. A tendência dessas novas visões era dar ênfase aos aspectos positivos da miscigenação, que acabaram por produzir uma espécie de consenso sobre a existência justamente da *democracia racial* brasileira. Dessa forma, como poderia ser falado em *democracia racial* no Brasil se, em tal regime, apenas os “burgueses” falavam? Mais que isso, apenas a elite branca aristocrática falava pelos negros.

Talvez o olhar da sociologia brasileira para as questões raciais nacionais volte a ter como protagonista um brasileiro somente com a consolidação das contribuições teóricas de Florestan Fernandes em meados da década de 1970 (SILVA, 2004). Data de 1965 *A integração do Negro na sociedade de classes. O Negro no mundo dos brancos* foi publicado originalmente em 1972. Mais adiante, já plenamente reconhecida sua importância para os estudos sobre a sociedade brasileira veio a público *Significado do Protesto Negro*, em 1989. Neste livro, o autor tenta relacionar capitalismo e racismo para que se compreenda a desigualdade racial e a condição de pobreza da população negra.

Em outro sentido, se até 1970 a luta dos Movimentos Negros erguia com mais vigor a bandeira da abertura de espaços para os usufrutos de uma educação formal para as populações negras, as suas reivindicações ainda não encontravam circunstâncias favoráveis para que fosse questionado o papel dos conteúdos escolares quanto à abordagem eurocêntrica, a qual continuava a invisibilizar a população afrodescendente, marcadamente silenciada nesse processo. Muito provavelmente, tratava-se de uma ordem de prioridades. Pode ser dito que a disciplina de História muito teve que aprender por meio não só da seleção e inclusão de novos conteúdos, mas repensando a si enquanto saber escolar na busca de combater o racismo tão presente na sociedade nacional, conseqüentemente nas escolas.

Diante de novas demandas nos campos sociais e educacionais, em fins dos anos 70, tem início o Movimento Negro Unificado (MNU), trazendo propostas um pouco além daquelas defendidas até então pelos movimentos anteriores. O grupo em questão era composto por uma classe média urbana negra que havia passado pelo processo educacional

formal, apesar das dificuldades enfrentadas pelas populações negras para conquista dos espaços educacionais ao longo da primeira metade do século XX. Seus integrantes percebiam que a questão exigia mais do que a presença dos negros nas escolas; a educação seria a força capaz de promover o combate ao racismo tão presente no Brasil (BAKKE, 2011).

Em um sentido mais amplo, a identidade negra ganhava destaque nesse novo cenário, dessa vez por meio de uma tomada de consciência capaz de produzir uma postura política com repercussão nas questões culturais propriamente ditas. Portanto, a partir dos anos 1970,

A agenda de demanda do movimento no que concerne à educação, reivindicava a não discriminação racial e veiculação de ideias racistas nas escolas, melhores condições de acesso ao ensino para a comunidade negra, reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na história do Brasil e a introdução de matérias como história da África e línguas africanas, e a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. Tratava-se não só do acesso aos bancos escolares, mas também da participação dos negros na elaboração e aplicação dos currículos e conteúdos escolares (BAKKE, 2011, p. 47).

Não é difícil perceber que novos temas invadiram os debates políticos no Brasil na segunda metade do século XX. A notoriedade de algumas abordagens chama a atenção no contexto de crise no sistema ditatorial brasileiro, agravado no início da década de 1980. Amplas pautas educacionais são consideradas indispensáveis para que o processo de redemocratização brasileiro fosse satisfatório. Dentre elas, está a questão da pluralidade étnica e cultural brasileira (indígena e afro-brasileira), a qual já não pode ser reduzida a *folclorização* de alguns tipos em benefício de uma cultura de elite, tida como representação majoritária do Brasil. Em consequência, uma vez conquistado o respeito ao grau de complexidade da cultura brasileira, nos seus mais diversos tipos representativos, estava dado um grande passo consagrado na Carta Constitucional de 1988, “seja com o reconhecimento dos direitos quilombolas, seja nas reivindicações de inclusão da pluralidade cultural nos currículos escolares da escola básica” (BAKKE, 2011, p. 49).

Ainda na década de 1980, no conjunto das discussões que permearam a Assembleia Constituinte nacional promulgada em 1988, os Movimentos Negros estiveram presentes em uma subcomissão intitulada “Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias” dentro de uma comissão denominada “Ordem Social”.

Inicialmente, suas proposições prioritárias na área da Educação lograram êxito, pois constava no projeto inicial que “a educação versará sobre a igualdade dos sexos, a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, e afirmará as características multiculturais e

pluriétnicas do povo brasileiro”<sup>25</sup> (BAKKE, 2011, p. 50). Porém, quando da aprovação do texto constitucional, não foram atendidas em sua integridade as solicitações de inclusão dos estudos das populações africanas. Em seu lugar, passou a vigorar o seguinte texto “O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro”<sup>26</sup>. Sendo assim, as discussões continuariam em forma de reivindicações durante as décadas seguintes.

Isto posto, mais do que expandir as denúncias sobre a presença do racismo e a busca por condições de igualdade, a luta dos Movimentos Negros ganha um novo destaque nos meados dos anos 1980, através das reivindicações por políticas de ações afirmativas<sup>27</sup>, as quais deveriam garantir o reconhecimento por parte do Estado dos diversos componentes presentes numa sociedade culturalmente plural. Tais reivindicações resultariam ao longo das décadas seguintes em um conjunto das leis consideradas antirracistas, as quais promoveriam um maior destaque para o ensino das relações etnicorraciais a partir da presença de temas como a História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Assim,

As ações afirmativas são compreendidas não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à superação e correção das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais. Elas são vistas como *locus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos (GOMES, 2011, p. 51).

Em 1995, foi realizada a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida*. Contando com a participação aproximada de 30 mil integrantes, a Marcha indicou a força que os Movimentos Negros haviam adquirido ao longo de sua trajetória no Brasil. Na ocasião, representantes das lideranças entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) uma série de reivindicações, dentre elas a exigência da eliminação da discriminação racial no ensino. As conquistas decorrentes dessa ação e de outros antecedentes devem ser compreendidas como marco de um percurso de lutas dos movimentos negros organizados. Oficialmente e pela primeira vez o Estado brasileiro passava

<sup>25</sup> Proposição da subcomissão para o Artigo 4 da Constituição Federal. (BAKKE, 2011).

<sup>26</sup> Artigo 242, § 1, da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. (BRASIL, 1988)

<sup>27</sup> Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as políticas de ações afirmativas são “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades sociais e raciais, orientadas pela oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p. 12).

a reconhecer a existência do racismo no Brasil. Abria-se assim espaço para novas reivindicações nos parâmetros legais que regiam a educação nacional.

Ainda estavam transcorrendo os debates que geraram outras tantas reivindicações, quando em 1996 é promulgada a Lei nº. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Naquela ocasião, esperava-se maior consistência com relação à inclusão da trajetória dos africanos e seus descendentes, bem como das suas contribuições para a formação do Brasil. Porém, essa inclusão só seria de fato alcançada por meio da promulgação da Lei nº. 10.639/2003, que promoveu alterações na LDBEN para incluir a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos escolares oficiais e particulares. Esse aparato legal mais recente se constitui como uma política de ação afirmativa além de promover acréscimos às demandas do Movimento Negro “por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã” (GOMES, 2011, p.41).

Mesmo com a Lei 10.639/03 e suas alterações<sup>28</sup> tendo sido promulgadas, pode ser afirmado que, ao mesmo tempo em que elas expressavam a vitória dos Movimentos Negros quanto à inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais de ensino, representavam também o início de uma longa trajetória de desafios dentro dos programas curriculares e das práticas pedagógicas a fim de implementação da nova legislação. Nesse sentido, para a educadora Nilma Lino Gomes “o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e etnicorracial na formação do educador” (GOMES, 2011, p. 43). Ou seja, não bastava a Lei. Fazia-se necessário estruturar os cursos de graduação a partir dessa nova perspectiva com o objetivo de formar educadores sensíveis à temática e aos usos que dela poderiam ser feitos.

Estava posta, portanto, a dificuldade de tornar a Lei uma prática presente nos estabelecimentos escolares. Nessas circunstâncias inquietantes, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnocorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estas permitiriam, por meio do ensino, que os afrodescendentes fossem reconhecidos como sujeitos históricos tanto nos manuais didáticos como nos currículos, assim garantindo o respeito à pluralidade cultural, anunciada como um dos temas transversais que deveriam compor a educação, explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Acerca da Lei nº. 10.639/03 e das vicissitudes que acompanham sua efetiva implementação, pode ser observado igualmente o crescente e diverso número de abordagens

---

<sup>28</sup> Pela Lei nº. 11.645/2008 que passou a incluir a História e Cultura dos povos indígenas brasileiros nos mesmos termos da Lei nº. 10639/2003, vigorando até hoje com esta alteração.

nos mais distintos contextos públicos do país, quer seja nos diálogos sobre a eficácia das políticas públicas afirmativas, quer nos estudos de casos específicos em unidades escolares ainda em busca de adaptação aos parâmetros legais, uma vez que é possível verificar, segundo a professora Marina de Mello e Souza, “problemas característicos de uma área em processo de constituição e permeada de questões ideológicas” (SOUZA, 2012, p. 20).

Entretanto, mesmo diante de possíveis adversidades, o conjunto das ações afirmativas deve ser capaz de “desencadear um processo de reeducação da sociedade, do Estado, da escola e da formação de professores (as) em relação à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2011, p. 55).

À História, enquanto disciplina, coube assumir seu papel diante das novas abordagens que passaram não apenas a incluir novos conteúdos, mas também a promover a difusão de novos saberes escolares. Diante desses desafios, muito tem que ser revisitado com frequência. Qual o papel dos negros nos livros didáticos utilizados? Os discentes negros gostariam de ser representados na maneira como enxergam os conteúdos? Os professores de História permanecem atentos à construção de abordagens inclusivas? É ainda a professora Nilma Lino Gomes (2011) quem chama a atenção para o potencial de tais conteúdos e como podem e devem nortear um projeto de educação que se pretenda emancipatório.

## CAPÍTULO 2 – RECONSTRUINDO SABERES: A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO IFMA *CAMPUS* PORTO FRANCO

O município de Porto Franco está localizado na mesorregião Sul-maranhense e na microrregião que leva o seu nome. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município contava em 2018 com uma população de 23.675 habitantes. Ainda de acordo com o mesmo Instituto, em 2015 o município registrou o número de 1.218 discentes matriculados para o Nível Médio da Educação Básica em sua única escola pública, com oferta para esse Nível de ensino até então<sup>29</sup>.

A ocupação de Porto Franco está inserida nas narrativas de conquistas territoriais empreendidas contra os povos que habitavam a região, os quais iam sendo expulsos, não sem resistência, pelos fazendeiros que passam a ocupar e exercer domínio sobre as terras. De acordo com o memorialista Renato Sérgio Chaves de Carvalho (2008) é a partir da chegada do comerciante José Joaquim Severiano que o povoado passa a ter maiores investimentos.

Dessa forma,

O povoado cresce instantaneamente, pois José Joaquim patrocinou as primeiras construções públicas. Já no ano seguinte de 1858, em 28 de julho, Boa Vista (hoje Tocantinópolis - TO) foi elevada à condição de cidade. Do lado maranhense (do Rio Tocantins), a pequena povoação é elevada à categoria de Freguesia, com o nome Porto Franco. (CARVALHO, 2008, p. 26).

O município de Porto Franco não demorou em buscar representação política na vizinha Comarca de Imperatriz, tendo inclusive lutado para ser a sede da Jurisdição. Porém, no contexto de disputas políticas entre fazendeiros, acaba não alcançando muito êxito em suas investidas. Com o passar do tempo, seu comércio foi sendo absorvido por Boa Vista (hoje Tocantinópolis), à época cidade do estado de Goiás e localizada na outra margem do rio Tocantins. Apenas no ano de 1920, Porto Franco alcançaria a condição de município.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - *Campus* Avançado Porto Franco teve o seu funcionamento autorizado pela Portaria nº 505, de 10 de junho de 2014. Todavia, só veio oferecer cursos de forma efetiva no ano de 2016. Primeiramente na modalidade Subsequente<sup>30</sup> e a partir de 2017 na modalidade Integrada<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Dados do censo escolar disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/porto-franco/pesquisa/13/78117?ano=2015>. Acesso em 10 Mai. 2018.

<sup>30</sup> Conforme o inciso II do Art. 36-B da LDB/9.396, essa modalidade consiste na formação em um curso técnico destinado a quem já concluiu o Ensino Médio.

<sup>31</sup> De acordo com o inciso I do Art. 36-C da LDB/9396, A modalidade “integrada (é) oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”.

Até o presente ano, o *Campus* em questão está funcionando em um espaço cedido pelo governo estadual, na Escola Clarindo Santiago, localizada na Rua Custódio Barbosa, nº 09, no Centro da cidade.

A escola em questão foi constituída no início dos anos 1960, sendo nomeada Grupo Escolar Clarindo Santiago, dispondo à época de turmas de 1ª a 4ª séries. Em 1986, adotou o nome de Unidade Integrada Clarindo Santiago oferecendo turmas de 5ª a 8ª séries. Em meados do ano 2000, naquele espaço passou a funcionar um polo de Educação a Distância, período no qual a sua administração passou a ser exercida pela Secretaria de Educação Municipal<sup>32</sup>. Ao ser cedido para o IFMA, algumas adequações tiveram que ser efetivadas no espaço, pois não dispunha das condições necessárias para compor a estrutura de um *Campus* Avançado do Instituto Federal. Mesmo com algumas reformas, a estrutura física ainda deixa a desejar por não conter salas de aula em número suficiente para atender ao quantitativo de estudantes de forma adequada, por exemplo.

Dentre as adequações que foram feitas, podem ser citadas: uma sala que abriga o laboratório de informática; a sala dos professores; a sala do Departamento de Educação e Ensino (DEE); a sala da Direção, na qual também atuam alguns dos técnico-administrativos; uma sala que está prevista para abrigar dois dos laboratórios (Matemática e Física); outra sala a qual funciona tanto como espaço para aulas, como laboratório de Química e Biologia; um auditório que também é utilizado como sala de aula; uma sala onde funciona de forma improvisada uma biblioteca, da qual o acervo, em sua maioria, é composto de livros didáticos doados por outras instituições; um almoxarifado; uma área de convivência; uma cozinha (ainda não utilizada); uma quadra poliesportiva descoberta; um banheiro para funcionários e outros dois banheiros para os estudantes.

Apenas três salas funcionam exclusivamente para aulas. São climatizadas, possuem lousas digitais e projetores de imagem tipo *datashow*. Como todos os espaços foram ocupados, há problemas quando os estudantes carecem de realizar atividades no contraturno escolar. Não há cadeiras suficientes, nem iluminação adequada, o que acaba sendo um ponto de divergência da estrutura esperada e normalmente encontrada em outros *campi* dos Institutos Federais, como é o caso do *Campus* Imperatriz e do *Campus* Grajaú, para citar os mais próximos da cidade de Porto Franco e que dispõem de infraestrutura mais adequada.

Ao passar a integrar o corpo de funcionários do IFMA Porto Franco no ano de 2017, me deparei com o fato de que havia uma grande expectativa acerca da construção do espaço

---

<sup>32</sup> Dados obtidos nos arquivos escolares, tais como atas e registros, que hoje ficam guardados aos cuidados de uma secretária escolar dentro de uma pequena unidade de ensino, aos quais tive acesso.

que abrigaria essa unidade de ensino de forma definitiva. Porém, a obra encontra-se em andamento até o presente momento, sem previsão para que seja concluída.

A unidade escolar em questão oferece formação nas áreas de Informática, Meio Ambiente e Administração (cursos integrados) e Agronegócio (apenas na modalidade subsequente). Em 2017, quando passou a ser ofertado o Ensino Médio na modalidade integrada, o IFMA contava com apenas dois cursos: Meio Ambiente e Administração. Havia no mês de agosto daquele ano, quando da minha chegada à Instituição, 52 alunos distribuídos nas duas turmas, demonstrando assim um razoável índice de desistência, uma vez que o ingresso no IFMA ocorre por meio de um seletivo que oferta 40 vagas para as turmas de primeiros anos.

No ano de 2018, houve a oferta de um novo curso na forma integrada: Informática. Neste caso todos eram novatos. Nas outras duas turmas, junto aos egressos, acresciam-se os estudantes que ficaram reprovados, o que tornou as condições físicas do espaço ainda mais difíceis, dada a grande quantidade de alunos por turma. Em 2018, três cursos foram oferecidos na modalidade integrada em seus três anos do Ensino Médio:

**QUADRO 1** - Cursos oferecidos no ano de 2018 no IFMA Porto Franco na modalidade integrada em seus três anos do Ensino Médio.

<b>CURSOS</b>	Quantidade de alunos no 1º ano	Quantidade de alunos no 2º ano
Administração	44	22
Meio Ambiente	42	14
Informática	36	-

Fonte: Dados disponíveis na secretaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA), *Campus Porto Franco*.

Uma das preocupações sofridas pelo corpo docente é o índice de reprovação em muitas disciplinas da chamada base comum e dos eixos técnicos<sup>33</sup> que compõem a matriz de referência dos cursos escolhidos pelos discentes: 30,76% de reprovados no ano de 2017. Em 2018, os números absolutos apontaram 28 discentes reprovados em um universo de 158 matriculados, de acordo com dados disponíveis na secretaria daquela Escola. Não é raro, estudantes optarem pela troca de instituição ao longo do ano; solicitam, prioritariamente,

<sup>33</sup> ? Assim chamadas aquelas disciplinas que se voltam para a base técnica dos cursos integrados, como, por exemplo, “Introdução à Administração”.

transferência para o Centro de Ensino Fortunato Moreira, escola estadual de Nível Médio também situada na cidade de Porto Franco.

Ao longo da pesquisa pode ser identificado que existe uma boa procura pelo ingresso no IFMA. Em 2018, foram registradas 217 inscrições no processo seletivo para ingresso nas três turmas de Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos<sup>34</sup>. Porém, já nas primeiras semanas é possível observar o interesse na troca de escola, em muitos dos casos autorizados pelos próprios pais que consideram o ensino no IFMA “muito difícil”, conforme falas recorrentes dirigidas aos professores e profissionais da equipe pedagógica.

Em outro sentido, pode ser percebido o grau de dificuldade dos ingressantes em leitura e em operações matemáticas básicas, a título de exemplo, problemas trazidos do Ensino Fundamental e que comprometem o desempenho das disciplinas do eixo básico como História, Física e Química. Dos que decidem terminar o primeiro ano, muitos trocam de escola no ano seguinte, o que pode ser demonstrando por meio da diferença na quantidade de estudantes entre os primeiros e os segundos anos, conforme exemplificado pelo Quadro 1.

Além disso, ocorrem as dificuldades com admissão de funcionários. Mesmo considerando os concursos públicos que ocorreram nos últimos anos, estes não foram suficientes para a contratação de pessoal necessária ao atendimento de todas as demandas do *Campus*. Esse déficit compromete o melhor funcionamento da escola, uma vez que é sabido que nos Institutos Federais há uma composição da equipe que costuma englobar, inclusive, setores da área de saúde como Psicólogos, Enfermeiros, Dentistas e Médicos e, ainda, Assistentes Sociais. No caso em questão, o IFMA Porto Franco não conta com tais profissionais. Além disso, o setor pedagógico também fica comprometido ao não conter atendimento especializado em quantidade suficiente para os discentes em todos os seus respectivos horários, caso evidenciado pela existência de apenas uma pessoa que ocupa a função de Assistente de Aluno.

O IFMA Porto Franco em 2019 contava com um quadro de 20 professores, incluídos os eixos básico e técnicos. Quanto às demais funções, a instituição ainda dispõe de um Diretor-Geral; um Diretor de Ensino; um Pedagogo; um Técnico em Assuntos Educacionais; uma Assistente de Aluno e apenas um funcionário no setor administrativo; um Administrador; um Técnico em Informática e terceirizados para os serviços de limpeza e segurança, também em número reduzido: apenas quatro divididos entre os três turnos de funcionamento da escola.

---

<sup>34</sup> Dados disponíveis em <<https://portal.ifma.edu.br/seletivo-unificado/seletivos-anteriores/?id=12506>> Acesso em 25 Out. 2019.

Considero importante listar o corpo de funcionários para estabelecer com maior precisão a qual contexto me refiro e para destacar o meu lugar de fala enquanto professora das turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Ao longo do meu tempo de atuação no IFMA Porto Franco não ministrei aulas nos cursos da modalidade Subsequente. Assim, como dito anteriormente, foi no ano de 2017 que passei a compor o quadro de funcionários no IFMA Porto Franco. Mas foi ao longo do ano de 2018, quando foram oferecidos três cursos na modalidade Integrada, que pensei ser possível desenvolver uma pesquisa que dialogasse com os saberes mantidos sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira por aqueles discentes ingressantes.

## **2.1 – Reconstruindo saberes: fundamentos teórico-metodológicos para uma aprendizagem histórica e significativa**

Ao levar em conta que cada um dos interlocutores da pesquisa quando adentrou o Ensino Fundamental já estava amparado pela Lei 10.639/2003 que incluiu 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, buscando resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, ansiei conhecer quais os saberes que eles traziam consigo acerca da temática.

Mesmo entendendo que os discentes podem ter tido, de acordo com o marco temporal, contato com a proposta apresentada pela Lei 10.639/2003, sabe-se que há variações nos métodos e práticas de ensino que podem ou não ter priorizado os estudos indicados pelo texto legal, pois como bem diz a professora Selva Guimarães Fonseca: “a escola é dotada de uma dinâmica própria – saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da chamada ‘cultura escolar’” (FONSECA, 2003, p. 34).

Nesse caso, pode ser compreendido que mesmo tendo uma Lei específica acerca do tema, associada às Diretrizes que norteiam como devem ser aplicados os conteúdos mencionados, nem sempre ocorre o cumprimento integral do propósito, que inclui uma abordagem crítica que torna possível confrontar algumas visões eurocêtricas que têm marcado o Ensino de História ao longo de sua trajetória. Trata-se aqui da noção de “(...) currículo **real** (ou **interativo**), o que é posto em prática no espaço escolar filtrado da sua dimensão formal (...)”, ainda que reconhecendo o peso subjacente do denominado “currículo oculto”, ou seja, aquele “(...) que reforça ou desconstrói estereótipos, combate ou permanece

indiferente às diversas formas de preconceito, valoriza o conviver ou sofre inerte sob o fardo das intransigências” (OLIVEIRA, 2019, p. 124).

Quanto à aplicabilidade da Lei, pode ser percebido ao longo dos anos, em contato com algumas escolas de Nível Médio e Fundamental, a ocorrência daquilo que a antropóloga Raquel Bakke chama de *pedagogia do evento* em referência ao que muitas vezes acontece quando os usos da Lei 10.639/03 ficam restritos a eventos organizados, sobretudo nos dias 20 de novembro e 13 de maio. Contudo, sem ter havido uma discussão que proporcione melhor aproveitamento dessas abordagens (BAKKE, 2011).

Partindo, portanto, de uma prática de ensino que busca romper com essa concepção fechada de “evento”, fazia-se necessário identificar o que os discentes do IFMA Porto Franco traziam consigo acerca dessa temática e que pudesse ser problematizado, melhor discutido, a fim de promover por meio desses estudos uma *aprendizagem significativa* e que, aliada a uma *aprendizagem histórica*, fosse capaz de desenvolver ações que ultrapassem o campo da sala de aula ou mesmo dos eventos, aos quais fiz referência acima, e, finalmente, se tornem um elemento de produção de criticidade através de um olhar histórico.

A premissa adotada indica que mesmo com as inúmeras possibilidades oferecidas pelo ensino escolar, este só se torna potencializado quando se leva em conta os saberes compartilhados pelos diversos indivíduos dos seus mais variados contextos, sejam eles familiares ou sociais. Dessa forma, a possibilidade de exercer um pensamento crítico não se dá pela mera transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Daí decorre que é possível estimular uma *aprendizagem significativa*, ou seja, aquela que se dá por meio da interação entre conhecimentos prévios e aqueles que são adquiridos, em uma aula de História, por exemplo, por meio da qual o indivíduo torna-se capaz de assimilar novas informações às estruturas mentais já existentes.

Portanto, a noção de *aprendizagem significativa* aponta para o fortalecimento das relações entre as gerações que sucedem e convivem umas com as outras, por intermédio das suas mesmas “raízes culturais e históricas”, em contraposição à “(...) perversa ênfase no conteúdo” que leva as inúmeras disciplinas escolares a permanecerem estanques em “seus territórios” promovendo uma “aprendizagem fragmentada da realidade” (BRASIL, 2002, p. 84; 49). Sendo assim, “como o processo é interativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento, ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes” (MOREIRA, 2011, p. 14).

Nesse percurso de interação,

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 312).

Ao empreender uma pesquisa que, de alguma forma, produzisse um diálogo entre as ações por mim desenvolvidas em sala de aula e as percepções dos discentes sobre temas específicos, logo percebi que não poderia seguir com outra proposta que não estivesse ligada ao Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Tal escolha decorreu do interesse que a temática desperta em mim, por acreditar ser possível estabelecer relações diretas com o cotidiano da maioria dos estudantes, ponto fundamental para a construção de aprendizagens significativas. Tenho percebido que não foi apenas a força da Lei, por assim dizer, que me direcionou, mas os resultados visualizados constantemente, quando muitos estudantes atribuem às abordagens didáticas escolhidas parte da compreensão das suas próprias histórias.

Ao longo dessa trajetória, fui percebendo que minha atuação de professora precisava ultrapassar normas e currículos oficiais, no sentido de abrir espaço para discussões que não se encerram nos conteúdos propriamente ditos (BRASIL, 2002). Deveria aprender a extrapolar fronteiras delimitadas pelas dificuldades físicas das escolas, da falta de entusiasmo por parte de muitos dos colegas ou mesmo do cansaço que tanto se faz presente em muitos momentos da profissão docente. Vi ainda maior grandeza quando fui percebendo o quanto o Ensino de História pode ser libertador, que por meio da *consciência histórica* é possível alcançar a vida dos sujeitos, estimulando-lhes expandir seus aprendizados para além das salas de aula. E assim, de acordo com Selva Guimarães Fonseca, reconhecendo que

A transformação do ensino de História é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas. O professor de História num determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar, transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas (FONSECA, 2003, p. 34-35)

Partindo, portanto, da minha experiência docente, ainda me deparava com muitos obstáculos na condução da pesquisa que empreendia. O principal deles teve relação com a associação concomitante do exercício do magistério com as demandas do Mestrado Profissional em História, cursado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus*

Araguaína. Além disso, não costumava muito refletir a partir de um olhar com exigências acadêmicas sobre os efeitos de algumas ações que já faziam parte dos meus métodos de trabalho. Diante desse reconhecimento, busquei em leituras diversificadas subsídios que de alguma forma seguisse a mesma orientação por mim pretendida com a pesquisa cujos resultados e percursos ora seguem.

Na bibliografia consultada, dois trabalhos chamaram-nos a atenção pela proximidade com as intenções expressas nas presentes páginas. Partindo de conceitos diferentes, em escolas e regiões também distintas, ambos revelam a preocupação de proporcionar novos direcionamentos e abordagens sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira a partir da percepção das imagens divulgadas pelos estudantes.

No primeiro texto analisado, *O espelho africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de História, um estudo de caso no Recôncavo Baiano*, o historiador Anderson Ribeiro Oliva problematiza os dados iniciais de uma pesquisa realizada com alunos do 5º. ao 8º. anos do Ensino Fundamental em Escolas daquela região do estado da Bahia, nas quais buscava identificar imagens veiculadas sobre a África por parte destes estudantes, bem como o tratamento da história africana em livros didáticos de História no Brasil (OLIVA, 2007).

São considerações pertinentes ao que inicialmente propus, visto que compartilham de um objetivo comum, qual seja: refletir acerca dos saberes conservados e divulgados por discentes acerca da África e da sua História e Cultura, compartilhados no cotidiano escolar. Para tanto e metodologicamente, o autor se utilizou preliminarmente de um questionário no qual foram apresentadas algumas características que deveriam ser associadas pelos discentes ao continente africano. Assim,

A investigação em curso optou pela aplicação de questionários com duas perspectivas de observação: a primeira composta por campos de múltipla escolha sobre as características e imagens associadas à África e ao interesse pelo estudo na história africana; e, a segunda, na qual os estudantes poderiam expressar por meio de ilustrações suas ideias sobre o continente e suas populações (OLIVA, 2007, p. 7).

Interessou-me, sobretudo, observar a maneira como suas constatações sobre as representações discentes acerca da África constituem um ponto de partida para a elaboração de estratégias capazes de combater a permanência de estereótipos<sup>35</sup> nessas representações,

---

<sup>35</sup> Para Durval Muniz “O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 30).

adquiridas muitas vezes por meio de elementos midiáticos variados e que acabam não sendo discutidas de forma crítica em situações de educação formal, portanto, não tendo o enfrentamento adequado. Acerca disso, constata Anderson Oliva:

Nem as apropriações e reinvenções no campo da religiosidade, musicalidade, estéticas e das ideologias foram suficientes para internalizar no imaginário coletivo a ideia de que o continente africano é um dos eixos centrais para o entendimento da trajetória histórica brasileira (OLIVA, 2007, p. 7).

Desta forma, entendo que o combate às diversas estereotípias conservadas pelos estudantes passa por um Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira capaz de superar as “representações que retratavam os africanos e seus descendentes no cativeiro”, dentre outras imagens reducionistas (OLIVA, 2007, p. 4). Logo, a partir da constituição desse diálogo, o trabalho em questão sugere contribuições para o reforço de estratégias educacionais que possam aprimorar os conhecimentos sobre a História da África e Cultura Afro-Brasileira no IFMA Porto Franco, Estado do Maranhão.

No segundo texto, *Consciência histórica sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira*, as autoras Luíza Vieira Maciel e Clarícia Otto refletem sobre os processos de implementação da Lei 10.639/03 como forma de valorizar o aprendizado e para “inquirir sobre como sujeitos escolarizados aprendem história em diferentes contextos” (MACIEL; OTTO, 2016, p. 232), em uma Escola de Educação Básica na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina.

Há que se considerar a produtiva e inspiradora maneira como as autoras encaminham a investigação e a resolução para a questão proposta. Com as turmas do 6º, 7º, e 8º. anos da escola acima mencionada, foram realizadas duas ações: (a) uma atividade escrita contendo cinco questões sobre os diversos saberes dos discentes sobre o continente africano e a outra organizada numa (b) sequência de encontros já não mais com todos os estudantes, a fim de averiguar de forma qualitativa as percepções e a *consciência histórica* dos participantes selecionados. Deve ser mencionado igualmente que “além de apresentarem uma diversidade de percepções sobre a África, os alunos também indicaram espaços privilegiados por meio dos quais adquiriam informações sobre o referido tema (...)” (MACIEL; OTTO, 2016, p. 235-236).

Assim como aquelas autoras, acredito ser possível tornar o ambiente escolar como “um espaço privilegiado para a educação das relações etnicorraciais” (MACIEL; OTTO, 2016, p. 232), tendo em vista não apenas o cumprimento da legislação antirracista, mas abrindo oportunidades para a promoção de diálogos plurais que busquem contemplar os

muitos estudantes, os quais são atendidos com um ensino de História que desenvolva, dentre outras coisas, a criticidade.

Apesar de esses dois textos escolhidos e mencionados anteriormente trabalharem com conceitos diferentes em suas análises, *representação*<sup>36</sup> e *consciência histórica*<sup>37</sup>, respectivamente, nas duas investigações tornou-se evidente a presença de elementos midiáticos como constitutivos da permanência de saberes limitados e recorrentes nas falas dos discentes.

Os dois textos preliminarmente analisados logo acima, inicialmente sugeriram pontos de partida e um norte à pesquisa por mim empreendida, admitido ser possível desencadear uma investigação com abordagens semelhantes no contexto espaço-temporal anteriormente anunciado, qual seja o IFMA Porto Franco, com a inclusão de métodos e técnicas exitosas em outras situações e com potencial para identificação e reconstrução de imagens acerca da África e da Cultura Afro-Brasileira, mesmo que necessário se fizesse uma adaptação às circunstâncias locais.

Admite-se ainda, que a partir dos diálogos promovidos e em associação com as práticas de ensino é preciso reconhecer que a História, na sua qualidade de ciência ou campo de saber, é portadora de historicidade, ou seja, seus conceitos, métodos, objetos, técnicas são mutáveis e passíveis de problematização. Dessa forma, logo devem ser pensados a partir dos aspectos de sua constituição histórica e na relação com “a sua aplicabilidade de orientar para a vida” (RÜSEN, 2011, p. 36), nesse caso dentro de uma abordagem específica, mas que se insere igualmente em discussões mais amplas.

Ao serem analisados alguns saberes sobre a África, pode ser observado que em muitas ocasiões eles são concebidos a partir de visões eurocêntricas (SILVA, 2019), as quais desconsideram *o outro* que traz consigo suas particularidades, costumes, rituais, crenças,

---

<sup>36</sup> Para Anderson Oliva, “As representações ou a memória da África no imaginário brasileiro, e no caso específico aqui abordado – ou seja, dos atuais descendentes dos africanos que se viram forçados a seguir na diáspora de africanos escravizados para o Recôncavo Baiano -, se confundem, não com uma relação de ancestralidade direta, mas sim com o cenário de um continente perdido e distante, em outras palavras, de um espaço estranho e desconhecido. A falta de outras referências imagéticas – seja na formação escolar, no convívio familiar ou nas relações sociais cotidianas, fez com que as imagens circulantes do continente, nos veículos da comunicação social e nos meios de entretenimento, ocupassem os espaços da memória reservados às representações sobre os africanos e a África” (OLIVA, 2007, p. 3).

<sup>37</sup> Partindo do fato de que não há uma definição uniforme entre os autores que atuam com o conceito de *consciência histórica*, as autoras Luíza Vieira Maciel e Clarícia Otto decidem pela perspectiva rüseniana. Para elas, “a consciência histórica diz respeito a uma capacidade humana cognitiva de compreender-se e orientar-se como sujeito de um determinado tempo histórico. Essa capacidade igualmente caracteriza uma necessidade, haja vista que interpretar o presente, na interação com o passado, numa perspectivação de futuro, é crucial para a manutenção da vida social cotidiana” (MACIEL; OTTO, 2016, p. 233).

visões de mundo etc. Por essa perspectiva, pontos de vista costumam ser veiculados sem a devida preocupação de historicizar o tema apresentado.

Para Elisângela Coêlho da Silva, educadores e educadoras têm um desafio considerável, o qual passa “pelo combate a uma geopolítica do conhecimento, que estabelece como válidos apenas os conhecimentos, discursos e epistemologias europeias” (SILVA, 2018, p. 20), que acabam silenciando e ocultando conhecimentos “outros”.

Partindo dessa concepção, entendo que a promoção dos diálogos que privilegiem saberes *outros* não parte apenas da obediência, por assim dizer, à legislação em vigor. Não se limitam ainda à incorporação de novos conteúdos, mas fazem parte de um conjunto de formas de pensar que questionam a prioridade de saberes produzidos em espaços acadêmicos, desconsiderando, portanto, as diversas formas de conhecimento compreendidos e vivenciados por pessoas que nem sempre tiveram oportunidade de acesso àqueles espaços.

Assim, para Nilma Lino Gomes, “a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente”. A educadora acrescenta, “trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento acadêmico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes produzidos na dinâmica social” (GOMES, 2011, p. 44).

Nesse sentido, cabe evidenciar que as experiências proporcionam a formação de conhecimento. Dizem respeito às vivências e às práticas cotidianas que, geradoras de curiosidades, conduzem os docentes e os discentes a um processo de amadurecimento de tal curiosidade tornando-a epistemológica (FREIRE, 2019). Portanto, na construção dos saberes faz-se importante destacar os conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir deles, refletir a fim de poder transformar os conteúdos ensinados em realidade pensada, produtora de sentido. Sobre essa perspectiva, afirma Paulo Freire, numa leitura dialética, que

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2019, p. 15).

Assim, a identificação do que os discentes conservam consigo como conhecimentos acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira deve ser prioridade não apenas por curiosidade, mas a fim de possibilitar o (re)pensar da prática docente a partir das relações etnicorraciais, de forma a privilegiar o debate em espaços públicos, por meio do ensino/aprendizagem que efetiva a participação coletiva. E, por meio de tal (re)pensar, possibilita-se uma formação ampla e capaz “de reconhecer e valorizar visões de mundo,

experiências históricas, contribuições de diferentes povos que têm formado a nação” (SILVA, 2011, p. 13), enriquecendo assim a prática docente.

Nesse percurso, reafirmo a importância do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, por ofertar subsídios à problematização de aspectos rotineiros da prática docente, que em muitos dos casos nem sempre são objetos de reflexão. Destaco a relevância do contato da docência com textos e discussões que estimulam um agir questionador. Concordando com Paulo Freire: “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo” (FREIRE, 2019, p. 16).

Na constituição desse caminho, no qual me dispus a pensar a prática docente, entendo a necessidade contínua de aperfeiçoamento de alguns objetivos. Dentre eles, proporcionar aulas de História que contribuam para o desenvolvimento de uma *aprendizagem significativa*, levando em conta os diversos saberes considerados relevantes sobre História da África e da Cultura Afro-Brasileira conservados e divulgados pelos interlocutores/discentes. De acordo com Marco Antônio Moreira, a partir das elaborações de David Ausubel (1918-2008),

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2011, p. 13).

Sob esse ponto de vista, também ressalto a importância da noção de *aprendizagem histórica*. Assim sendo, é preciso reconhecer as contribuições de Jörn Rüsen (2011), que, ao compartilhar seu entendimento sobre esse conceito, estimula a reflexão sobre o Ensino de História e sobre os objetivos propostos por meio desse ensino. Aqui serão destacados alguns aspectos da sua produção.

Em primeiro lugar, deve ser citado que o *aprendizado histórico* é reconhecidamente um processo, e como tal, marcado por descontinuidades. As experiências vivenciadas pelos sujeitos, as quais são capazes de promover “desconcertantes experiências temporais” (RÜSEN, 2011, p. 44), constituem-se como uma necessidade de orientação, resultante de uma percepção do sujeito no tempo e no espaço. Sendo assim, “o aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes no presente”. (RÜSEN, 2011, p. 44).

No entanto, ao mesmo tempo em que são as experiências do presente que promovem essa orientação com relação ao tempo em que se vive, há uma perspectiva questionadora ao passado, capaz de construir narrativas que “apreendem o potencial experiencial da memória

histórica” (RÜSEN, 2011, p. 44) possibilitando desta forma que “no horizonte das questões suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada” (RÜSEN, 2011, p. 44).

Um segundo aspecto que chama atenção para o interesse anunciado é que deve ser reconhecido, segundo Jörn Rüsen (2011), que a *aprendizagem histórica* não pode ser resumida a uma operação cognitiva, pois o aprendizado histórico constitui-se como a capacidade resultante dos processos mentais da *consciência histórica* “com os quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana” (RÜSEN, 2011, p. 43).

Portanto, ao incluir a discussão sobre História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas experiências temporais que encaminham a reorganização da *aprendizagem histórica*, acredito ser possível associar os saberes conservados e divulgados pelos estudantes a novas exigências inscritas no tempo e no espaço.

Expostas sinteticamente, tais características da *aprendizagem histórica* sugerem a possibilidade do encontro com distintos níveis de saberes em um mesmo ambiente escolar. Essas discussões são pertinentes no campo do ensino, sobretudo, porque alcançam não apenas os estudantes, mas colocam aos docentes algumas inquietações que estimulam a reflexão sobre o fazer pedagógico. Assim, admite-se que todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem trazem consigo uma *consciência histórica*, ou seja, uma produção de sentido que deve ser ampliada a partir do contato com a formação presente no ambiente escolar.

Pelo exposto, é reforçada a ideia de que a Escola deve cada vez mais tomar parte nessa busca em prol de um aprendizado histórico-crítico não por imposição, mas consciente do seu papel de assumir um compromisso com um ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira eficaz, fundamentado em novas discussões historiográficas e abordagens metodológicas diversificadas, capazes de superar as eventualidades e que tornem mais consistente a produção de saberes.

Finalmente, pode ser afirmado que sendo o aprendizado histórico uma das manifestações da *consciência histórica* (RÜSEN, 2011), tal aprendizado, no sentido aqui exposto, proporciona não apenas aos estudantes, mas também aos docentes o contato com múltiplas realidades, que apreendidas “pode reanimar o ensino e o aprendizado de história ressaltando o fato de que História é uma matéria de experiência e interpretação” (RÜSEN, 2011, p. 40).

## 2.2 – Em busca de um diagnóstico: os interlocutores e seus saberes prévios sobre a África e sobre a Cultura Afro-Brasileira

Inicialmente o grupo de interlocutores contava com trinta voluntárias e voluntários nominais. Porém, já no primeiro encontro houve uma redução na quantidade de participantes, conforme mencionado anteriormente. O desenrolar das oficinas (que serão descritas no capítulo 3) contou com a participação de catorze estudantes. Dentre esses, uns se fizeram ausentes em alguns encontros por motivos pessoais. Portanto, se alternavam, fazendo com que houvesse encontros com a presença de todos os participantes, enquanto em outros havia um número reduzido.

Dentre os catorze que decidiram permanecer, contou-se com nove meninos e cinco meninas, na faixa etária entre catorze e dezessete anos. Dez dos interlocutores eram oriundos de escolas públicas e quatro da rede privada. Dentre os meninos, oito se autodeclararam pardos e um, branco. No caso das meninas, todas se autodeclararam pardas. Nenhum dos estudantes interlocutores se autodeclarou negro. Nesse sentido, o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira traz em si o potencial de alimentar imagens positivas sobre aquele continente e a cultura surgida a partir da sua matriz e, dessa forma, pode ser capaz de estimular uma identificação discente com esses elementos.

A primeira ação desenvolvida foi a aplicação de um questionário semiestruturado, através do qual foi possível um levantamento inicial de dados preliminares, bem como a observação das respostas que nos foram apresentadas:

### QUADRO 2 – Em termos geográficos, como você definiria a África?

<i>Opções apresentadas</i>	<i>(%)</i>
Um país	21,42%
Uma região dentro de um país	Opção não escolhida
Um continente	78,57%

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes que compuseram o núcleo da pesquisa; ingressantes em 2018 e representantes dos três cursos do Ensino Médio integrado no IFMA Porto Franco.

As respostas obtidas nessa primeira pergunta sobre África demonstram que a maioria dos interlocutores sabe diferenciar a ideia de continente do aparente senso comum de perceber a África como um país, embora um número significativo dos interlocutores ainda tenha demonstrado essa percepção. Vale destacar que, ao ser aplicado esse questionário, eu não tinha trabalhado ainda especificamente com as turmas de 1ºs anos conteúdos que abarcam o continente citado. As abordagens até aquele momento haviam privilegiado apenas o Egito no

contexto das chamadas *Primeiras Civilizações*. No entanto, ressalto que, quanto ao Egito, há uma expressiva necessidade de restabelecer seus vínculos com a África e não apenas como um elemento de composição do território conhecido como *Crescente Fértil*.

Nesse sentido,

Uma operação conceitual ainda recorrente em livros didáticos de História remove o Egito de sua vinculação com o continente africano associando-o à Mesopotâmia e à Palestina. Trata-se do conceito de **Crescente Fértil**, criado pelo orientalista estadunidense James Henry Brestead na década de 1920. Por mais operativo e didático, o conceito tem claras implicações ideológicas provocando o esvaziamento da importância da história africana. Ele não é diretamente eurocêntrico, mas é etnocêntrico (...). O historiador senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986) foi o precursor das ideias sobre a negritude do Egito antigo. Diop defendia que a origem dos antigos egípcios era negra, não semítica (CLARO, 2012, p. 45).

De fato, essa é uma armadilha ideológica contra a qual precisei resistir. Nos últimos anos letivos, tenho procurado associar de forma mais enfática o Egito à história antiga da África e não ao denominado *Crescente Fértil*. No mesmo sentido, deixando claro ao alunado o porquê da minha opção.

### QUADRO 3 - Quais das paisagens apresentadas você identifica com a África?

<i>Opções apresentadas</i>	(%)
Florestas	Opção não escolhida
Desertos	21,42%
Praias	Opção não escolhida
Savanas	71,42%
Rios	Opção não escolhida
	7,14% marcaram duas opções, desertos e savanas.

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes que compuseram o núcleo da pesquisa; ingressantes em 2018 e representantes dos três cursos do ensino médio integrado no IFMA Porto Franco.

Nos dados obtidos a partir do Quadro 3, pode ser observada uma visão que reflete possíveis associações feitas a partir de meios midiáticos, uma vez que as respostas foram centradas nas opções de savanas e desertos, ou dos dois juntos. Dessa forma, foi

desconsiderada, por exemplo, a presença dos grandes rios. Causa estranheza essa omissão, tendo em vista que

Os rios são os meios de comunicação mais importantes do continente (africano). Entre eles se destacam o Nilo, que nasce na região do Lago Vitória e deságua no Mediterrâneo; o Senegal, o Gâmbia, o Volta e o Níger, que nascem nas montanhas do Fula Jalom e deságuam no Oceano Atlântico, em pontos diferentes da costa ocidental africana; o Congo e o Cuanza, que nascem nos planaltos do interior de Angola e no coração da floresta equatorial central e deságuam no Oceano Atlântico, na costa africana centro-ocidental; e, finalmente, o Limpopo e Zambese, no sudeste do continente, que deságuam na costa do Oceano Índico, onde hoje é Moçambique (SOUZA, 2014, p. 11).

Partindo ainda das respostas apresentadas, surge uma interrogação: se a maioria tinha recorrido à noção de África enquanto continente possivelmente por causa das falas que continham esta afirmação durante as aulas sobre o Egito, por que não houve a percepção da presença dos rios, como é o caso do Nilo? Passa a ser um dado curioso uma vez que no já mencionado contexto das *Primeiras Civilizações* o rio Nilo ocupa um lugar de importância por permitir o desenvolvimento, por meio do trabalho dos povos ao seu redor, de uma sociedade que desafia padrões ocidentais.

Para o pesquisador Anderson Oliva, fatos como esse ocorrem devido à falta de referências imagéticas a permitir “(...) que as imagens do continente, circulantes nos veículos da comunicação social e nos meios de entretenimento ocupassem os espaços da memória reservado às representações sobre os africanos e a África.” (OLIVA, 2007, p. 3). Nesse sentido, fica clara a ausência de um contraponto do sistema formal de ensino ou do entorno social imediato dos educandos vigoroso e capaz de contrabalançar visões estereotipadas sobre a África, seus habitantes e sua história.

Nesse ponto, ao identificar uma possível associação dos saberes conservados e divulgados pelos estudantes a alguns elementos midiáticos, reflito sobre as dificuldades docentes quanto às abordagens da influência de tais elementos no espaço escolar ou, mais especificamente, nas aulas de História. Logicamente, os grandes meios de comunicação e fontes de circulação de informação via rede mundial de computadores estão presentes no cotidiano da comunidade escolar, com toda a sua capacidade de influenciar na forma como a África ou os africanos e sua história são percebidos. Portanto, deve ser mantido um diálogo com essas fontes essenciais de informação, possivelmente como ponto de partida para uma abordagem crítica acerca de como são assimilados alguns saberes que, vez por outra, acabam sendo reproduzidos.

Ainda para o historiador Anderson Oliva, ao analisar o tratamento dado à História da África Contemporânea nos livros didáticos de 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental (atuais 6º. ao 9º. anos), o autor identifica que os tratamentos dados aos estudos africanos “presentes ou ausentes” nas coleções dos livros didáticos de História “aparecem como ingredientes-chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre aquele continente e suas sociedades” (OLIVA, 2009, p. 142). Embora nesse momento sua análise se restrinja à África contemporânea, entendo que um dos aspectos por ele registrado também pode ser aplicado às questões aqui trazidas, pois, por exemplo, “ao apresentar aos leitores as grandes querelas e as tragédias que ocorrem de tempos em tempos na África seria preciso um cuidado muito maior em explicitar suas causas, agentes participantes e especificidades” (OLIVA, 2009, p. 148).

Nesse sentido, por exemplo, ao tratar o tema do *imperialismo de um novo tipo*<sup>38</sup>, característico do final do século XIX e início do seguinte, as escolhas docentes sugerem maior destaque para o ponto de vista dos impérios europeus, em detrimento das formas de resistência das sociedades africanas à conquista sobre elas imposta. Certamente, essa prioridade na visão conteudista provoca um vácuo na leitura que os discentes devem empreender sobre o tema em toda a sua complexidade. Tais afirmações podem ser confirmadas pelos dados apresentados no quadro a seguir, quando mais de 14% dos interlocutores destacam ser a África composta de países “controlados por potências estrangeiras”.

**QUADRO 4** – Como você percebe a organização política na África?

<i>Opções apresentadas</i>	(%)
Diferentes formas de organização política	57,14%
Organização tribal	21,42%
Países controlados por potências estrangeiras	14,28%
Não existe organização política	7,14%

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes que compuseram o núcleo da pesquisa; ingressantes em 2018 e representantes dos três cursos do Ensino Médio integrado no IFMA Porto Franco.

<sup>38</sup> Para Marina de Mello e Souza, “(...) implantado na África a partir do final do século XIX, depois da Conferência de Berlim, que em 1885, dividiu o continente africano entre Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Bélgica” (SOUZA, 2014, p. 154). “De fato, as potências europeias tinham grande interesse geopolítico na formação de impérios coloniais. Em caso de guerra, seria uma maneira de garantir a posse de recursos importantíssimos, como carvão e outros minérios, homens para seus exércitos e o controle de portos nos quais poderiam abastecer navios mercantes e vasos de guerra. (...) Na África e na Ásia, essa política imperialista tomou a forma de neocolonialismo, com a conquista de vastos territórios por meio da ação militar. Muitos desses territórios foram transformados em colônias ou protetorados.” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 14)

Entretanto, pode ser notado que já existe uma visão mais ampliada das diversas formas de organização política na história do continente africano. É possível que haja uma compreensão de que houve governos dos faraós, já que a presença do Egito se mostra um conhecimento mais frequente, ao mesmo tempo em que pode ser percebido na pergunta um paralelo com o tempo presente.

Sendo assim, por mais que os conteúdos relativos ao continente africano ainda não tivessem sido trabalhados nas turmas de 1º. ano na época da aplicação do questionário, subentendo que os interlocutores trazem consigo saberes que os acompanharam desde o Ensino Fundamental. Nesse sentido, podem ter mantido contato, por exemplo, com os estudos dos reinos como Axum, Axante, Gana, Mali, Daomé, Songai, Oyó, Congo, bem como leituras sobre as grandes cidades do Ifé, Gaó, Jené, Tombuctu, organizações políticas presentes nos livros didáticos daquela etapa de ensino.

No entanto, tudo leva a crer que permanece uma carência na capacidade discente de inserir cada organização política das sociedades africanas dentro das lógicas próprias do continente e não na interpretação europeia, uma vez que a última contribuiu com versões tidas por reducionistas das chamadas “organizações tribais”. Portanto, entender o funcionamento das organizações sociais africanas, a partir do olhar dos seus organizadores, contribui para um efetivo combate de visões alienígenas, promotoras de distorções interpretativas e falseadoras de realidades bastante complexas. Como exemplo da complexidade anunciada, pode ser citada a abordagem da professora Marina de Mello e Souza:

Algumas sociedades africanas formaram grandes unidades políticas ou Estados, como o Egito, o Mali, Songai, Oió, Axante e Daomé. Outras eram agrupamentos muito pequenos de pessoas que caçavam e coletavam o que a natureza oferecia ou plantavam o suficiente para o sustento da família e do grupo. Mas todas, das mais simples às mais complexas, se organizavam a partir da fidelidade ao chefe das relações de parentesco. O chefe de família, cercado de seus dependentes e agregados, era o núcleo básico de organização na África. Assim, todos ficavam unidos pela autoridade de um dos membros do grupo, geralmente mais velho e que tinha dado mostras ao longo da vida da sua capacidade de liderança, de fazer justiça, de manter a harmonia na vida de todo dia (SOUZA, 2014, p. 31).

Ainda verificando as respostas ao primeiro questionário aplicado aos discentes, uma minoria (7,14%) não admitiu a existência de organização política no continente. Ainda assim, esse se constitui como um dado preocupante, pois demonstra uma carência acerca do entendimento do que seriam as muitas organizações políticas, em especial, as africanas.

**QUADRO 5** – Quais as diversas formas de trabalho que você acredita que estejam presentes na África?

<i>Opções apresentadas</i>	<i>(%)</i>
Trabalho no campo	35,71%
Trabalho assalariado	21,42%
Trabalho escravo	28,57%
	14,28% escolheram duas opções: trabalho no campo e trabalho assalariado.

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes que compuseram o núcleo da pesquisa; ingressantes em 2018 e representantes dos três cursos do Ensino Médio integrado no IFMA Porto Franco.

A partir desses dados, ocorre a sugestão de pensar em visões reducionistas ligadas a possíveis modelos que são construídos com a disseminação de imagens sobre a África dita selvagem, sem vínculos com os grandes centros urbanos contemporâneos<sup>39</sup>. Se há uma maioria que percebe o trabalho no campo, pode ser reflexo da não associação de países africanos com grande potencial citadino. Por outro lado, acredito existir uma deficiência na formação discente acerca da História da África, ao identificar que uma boa parte dos interlocutores ainda associa o continente africano ao trabalho escravo, sem conseguir diferenciar a *escravidão africana* da chamada *escravidão moderna* provocada pelo processo de colonização, sobretudo das Américas, na aurora da Modernidade.

A última das questões sugeridas através de questionário, aplicado antes da realização das oficinas integrantes da pesquisa, resultou nos dados expostos em seguida:

<sup>39</sup> De acordo com relatórios do Banco Mundial, “Até 2025, 178 milhões de africanos passarão a morar em cidades. O aumento da população urbana — atualmente estimada em 478 milhões — virá acompanhado de uma expansão da extensão de terras ocupadas por municípios e metrópoles. A área total que será acrescida à malha urbana do continente equivale ao território da Nigéria.” Dessa forma, “(...) o continente está diante de uma nova onda de urbanização. Até 2040, haverá 1 bilhão de habitantes vivendo nas cidades da África.” Projeções semelhantes indicam que ao final desse século, das sete cidades mais populosas do mundo cinco serão africanas: Lagos, Kinshasa, Dar es Salaam, Cartum e Niamey. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/ate-2025-africa-tera-656-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-cidades/>> Acesso em 15 Dez 2019

**QUADRO 6** – Quais elementos da cultura africana você pode identificar no seu cotidiano?

<i>Opções apresentadas</i>	<i>(%)</i>
Ritmos	7,14%
Palavras	Opção não escolhida
Comidas	7,14%
Danças	42,85%
Nenhum dos itens anteriores	7,14%
	21,42% escolheram ritmos, comidas e danças.
	7,14% escolheram ritmos e comidas.
	7,14% escolheram ritmos e danças.

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes que compuseram o núcleo da pesquisa; ingressantes em 2018 e representantes dos três cursos do Ensino Médio integrado no IFMA Porto Franco.

Tendo em vista que o objetivo prioritariamente por mim estabelecido foi propor um Ensino de História da África capaz de produzir uma *aprendizagem significativa*, acredito ser inseparável uma abordagem que contemple a Cultura Afro-Brasileira. Para tanto, busquei identificar quais dos elementos culturais conservados pelos afrodescendentes e por outros tantos brasileiros os discentes consideram presentes no seu dia a dia. Ocorreram associações mais comuns aos ritmos, danças e comidas, até pela constante associação à feijoada e ao som dos tambores mencionados pelos interlocutores em outras ocasiões. Nesse caso, chamou a atenção algumas ausências. Não identificar que nosso vocabulário é constituído a partir de muitas palavras originárias de troncos linguísticos africanos, demonstra a carência dessa abordagem no Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Caso extremo, um dos discentes interlocutores não admitiu a existência de nenhum dos elementos do Quadro 6 como presente no seu dia a dia.

Diante das seis questões propostas, cujos resultados foram expostos nos quadros até aqui apresentados, recolhi as informações necessárias para elaboração das oficinas que serão descritas no próximo capítulo. Certamente, alguns dados referidos adiante sugerem o preenchimento de lacunas incômodas até aquele momento.

### **CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO IFMA PORTO FRANCO**

No presente capítulo serão descritas as etapas da pesquisa nos seus detalhes mais significativos para o proposto. Ao mesmo tempo, será possível perceber a aplicabilidade de alguns dos conceitos selecionados, de acordo com os caminhos percorridos ao longo do estudo, numa relação concomitante entre teoria e prática investigativa, dispensando qualquer ordem de prioridade entre ambas.

#### **3.1 – “Às vezes a gente estuda história, mas nem sempre associa à sociedade”<sup>40</sup> ou das estratégias educacionais para superação de uma “história única”**

No primeiro encontro, realizado em 25 de agosto de 2018, como parte das estratégias metodológicas da pesquisa cujos percursos e resultados ora seguem, foi utilizado o experimento *Imaginando a África*, baseado em um texto do professor Dornival Venâncio Ramos Júnior, intitulado *História da África: relato de experiência e análise de intervenção didática* (RAMOS JÚNIOR, 2017).

No referido artigo, o professor citado relata ter proposto aos universitários do curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Araguaína*, que escrevessem em uma folha em branco as dez primeiras palavras que viessem à cabeça quando pensavam em África, sem qualquer estímulo prévio que pudesse condicionar as ideias dos estudantes. Nesse caso, tratava-se de uma atividade didática vinculada à disciplina de História da África, ministrada no segundo semestre do ano de 2010 naquela Instituição de Ensino Superior.

Ainda naquele primeiro encontro em agosto de 2018, apresentei ao grupo composto de catorze discentes de ambos os sexos e com faixa etária de 14 a 17 anos de idade, das turmas de 1º. ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática, Administração e Meio Ambiente do IFMA Porto Franco<sup>41</sup>, de forma sintética o propósito das oficinas, a afinidade docente em particular com a temática sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira e

<sup>40</sup> Trecho do relato do aluno Paulo (nome fictício) durante o primeiro encontro. Destaco que quando forem compartilhadas as falas dos interlocutores, utilizarei nomes fictícios a fim de garantir o anonimato conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I).

<sup>41</sup> Na primeira oficina estiveram presentes os seguintes estudantes: 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração: Andreina Tocantins Berte (17 anos de idade), Jade Vitória Almeida da Silva (14 anos de idade), Pedro Henrique Leocádio de Sousa Santos (14 anos de idade), Sulhiane da Silva Ribeiro (15 anos de idade), Willon Richard de Andrade (15 anos de idade), Wilson Simonal Carvalho da Silva Filho (15 anos de idade); 1º ano do Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente: Matheus Henrique de Sousa Rebouças (16 anos de idade); 1º ano do Ensino Médio Integrado em Informática: Guilherme Marinho de Araújo Cavalcante (14 anos de idade), Izis Carolaine Berson Parreão (14 anos de idade), João Vítor de Oliveira Jorge (15 anos de idade), Maria Eduarda Nascimento Aguiar (15 anos de idade), Pedro Vítor Maciel Rodrigues (15 anos de idade), Rayssan Sousa da Silva (15 anos de idade), Valter Henrique Pinto de Sousa (16 anos de idade).

a existência da Lei 10.639/2003 que dispõe, dentre outras coisas, acerca da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, “(...) nos estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares” (BRASIL, 2003).

A intenção, naquele momento, era a de situar os discentes participantes do seu papel fundamental para a proposta e da relevância da investigação e dos seus resultados. Nos moldes aplicados pelo professor Dernival Venâncio Ramos Júnior no experimento citado, para que não houvesse interferência maior causada pelas explicações preliminares, igualmente, foram solicitadas dez palavras vinculadas pelos discentes, de forma imediata, à África, a fim de que pudesse ser melhor observado o que apresentariam como conhecimentos prévios a serem identificados por meio do experimento *Imaginando a África*. Dessa forma, o encontro foi iniciado pela coleta das dez palavras, conforme planejado. Diante da proposta, alguns estudantes mostraram animação, pensando que também seriam solicitados desenhos, conforme questionado por um dos participantes.

Logo percebi a grande dificuldade de os alunos em selecionar as dez palavras em seu universo de conhecimento. Houve certa inquietação. Às vezes, queriam olhar para as citações dos colegas ou mesmo diziam que não sabiam mais o que escrever. Em outros casos, mencionaram filmes de animação por eles conhecidos como *Madagascar* (2005) e *Rei Leão* (1994)<sup>42</sup> o que explica o fato de eu ter agrupado a palavra *Madagascar* ao conjunto de lendas e não de territórios, conforme demonstrado adiante.

Segue abaixo uma discriminação das palavras escritas pelos discentes, organizadas por grupo e/ou semelhanças:

---

<sup>42</sup> Produzidos pela Walt Disney Feature Animation/Walt Disney Pictures e pela DreamWorks Animation, respectivamente, e com direção de Roger Allers/Rob Minkoff (*O Rei Leão*) e Eric Darnell/Tom McGrath (*Madagascar*).

**Quadro 7** - Etapa 1 do primeiro encontro: Experimento *Imaginando a África*; proposta de escritas de dez palavras que pudessem ser vinculadas de forma imediata à África.

<b>Grupo de Palavras</b>	<b>Quantidade de menções feitas pelos estudantes</b>
Cultura, Cores, Capoeira, Música, Culinária, Arte, Samba, Acarajé, Vestimentas, Artesanato	25
Fome, Pobreza, Sede, Desnutrição, Doenças-Morte, Magro, Pequeno	23
Pessoas negras	12
Deserto, Savanas, Animais, Natureza destruída	11
Grandes territórios, Angola, Egito, Etnias, Civilização, Yorubá, Pirâmides	8
Politeísmo, Candomblé, Religião, Orixás	8
Escravidão	7
Portugal, Brasil, Colonização, Embarcações	6
Empoderamento, Lutas, Esperança	5
Tribos, Rituais	3
Mandela, Zumbi	3
Riqueza-Diamante, Ouro	3
Filmes, Lendas, Rei Leão, Madagascar	4
Continente	2
Usain Bolt, Atletismo	2
Ditaduras	1
Crianças	1
Haiti	1
História	1
Diversidade	1
Eurocentrismo	1
África é um continente cheio de culturas e povos que nunca vimos pessoalmente, sendo indígenas ou de outra nação.	1

Fonte: Dados obtidos como resposta a atividade proposta na primeira oficina com os discentes interlocutores, em 25.08.2018.

Note-se que há uma grande variedade de concepções que foram trazidas como resposta à questão proposta. Algumas em especial chamam a atenção como a permanência de uma visão que insiste em elementos como fome, pobreza, escravidão, sede... Sendo esse grupo de palavras o segundo maior em número de menções, totalizando 23. Porém, deve ser destacado

o fato de que o maior grupo de palavras (com 25) demonstra pluralidade ao mencionar elementos artísticos e culturais como sendo representativos dos seus saberes sobre a África.

Analisando individualmente as listas de palavras por discente, chego à verificação que os participantes compartilham individualmente de visões que unem aspectos tidos por positivos (diversidade, música, cultura, culinária, dança, arte, vestimentas etc.) com elementos que caracterizam a África como um continente marcado por adversidades quase intransponíveis (fome, escravidão, pobreza, miséria, deserto, desnutrição, morte, natureza destruída, colonização, ditadura etc.). Essa leitura dos dados individualmente marca o resultado global exposto através do quadro acima, o qual revela um equilíbrio entre aspectos positivos e outros pouco honrosos, destacados pelos discentes no experimento intitulado *Imaginando a África*.

Entretanto, trago algumas amostras do que percebo como visões capazes de insinuar leituras mais consistentes sobre o continente africano. Como primeiro destaque, a aluna Monalisa (nome fictício) mencionou no experimento as palavras “dança, culinária, rituais, religiões, politeísmo, arte, escravismo, etnias, eurocentrismo, música”. A discente foi a única do grupo que não utilizou a expressão “negro”. Essa ausência pode ser interpretada como uma visão não reducionista da África às questões étnicas. Suas palavras demonstraram ainda uma percepção que incluiu aspectos artístico-culturais associados a uma interpretação histórica do continente evidenciada com o uso dos termos “eurocentrismo” e “escravismo”.

O aluno Arnaldo (nome fictício) apresentou como resultado da atividade sugerida as seguintes palavras: “capoeira, negros, samba, acarajé, candomblé, orixás, Zumbi dos Palmares, savanas, Nelson Mandela, cultura”. Aparentemente, ele consegue perceber uma intensa ligação entre o que compreende como sendo particularidades do continente africano e alguns aspectos do que chamamos de Cultura Afro-Brasileira. A presença das palavras “Zumbi dos Palmares” e “capoeira”, bem como “samba” e “acarajé”, podem ser exemplos de como seus saberes unificam elementos de luta que ultrapassam uma visão geográfica.

Para o aluno Hélio (nome fictício), “savana, cultura, fauna, negros, vestimentas, Rei Leão, História, comidas, filmes, lendas” são as primeiras palavras citadas quando o tema é o continente africano. Este caso é bem emblemático. O discente foi o único a trazer a palavra “História” entre as dez solicitadas. Nesse ponto, mais um diálogo entre a experiência acadêmica e o trabalho de pesquisadora deve ser mencionado.

Em alguns contatos durante as aulas da disciplina *Metodologia de Pesquisa em História*, integrante do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Araguaína*, ministrada pelo professor

Dernival Venâncio Ramos Júnior e pela professora Vera Caixeta, primeiro semestre de 2018, o docente expôs algumas das suas vivências quando da aplicação do experimento *Imaginando a África*, descritas no artigo acima referido (RAMOS JÚNIOR, 2017). Por vezes, lembrava o professor, uma das coisas dignas da sua atenção era a ausência da palavra “História”, nas citações discentes de termos vinculados de forma imediata à África. Ao marcar tal exceção entre os interlocutores do IFMA *Campus* Porto Franco, Hélio revela a sua interpretação sobre a África como continente dotado de historicidade. Portanto, uma indiferenciação entre o continente africano e os demais espaços geográficos. Sem, contudo, negar o imaginário recorrente sobre aquele continente, permeado de lendas e narrativas mitificadoras.

O aluno Carlos (nome fictício) listou como primeiras palavras em referência ao continente africano “negros, riqueza, deserto, savanas, colonialismo, cultura, cores, grandes territórios, pirâmides e yorubá”. Apesar de Carlos ter trazido palavras comuns a outros grupos de alunos, a presença da palavra “colonialismo” aqui sugere duas interpretações: a) o colonialismo foi considerado responsável pelo incremento cultural e econômico do continente africano, apesar de elementos anteriores que comprovam a grandeza das civilizações africanas. Ou mais provável, b) a África conseguiu conservar sua diversidade de culturas e geográfica, apesar da nefasta intervenção colonialista.

De qualquer forma, a menção ao *colonialismo* evidencia que o discente é portador de uma incipiente leitura do processo. Em outro sentido, anuncia a necessidade docente de melhor explorar a construção desse conceito nas aulas de História, ou seja, refletir sobre a condição de povos colonizados. Dito de outra maneira, reconhecer o colonialismo como uma presença ainda atuante e que merece sofrer uma contraposição com intensidade equivalente ao etnocentrismo, por vezes, vigente na seleção dos conteúdos da disciplina História. E, em todo o processo de reflexão sobre o colonialismo, promover destaques às lutas e resistências empreendidas pelos diversos povos africanos em face dos colonizadores.

Próxima à segunda interpretação aplicada à presença da palavra “colonialismo” entre as dez mencionadas pelo discente Carlos, está àquela utilizada para compreender o destaque dado ao termo “colonização” pela aluna Natália (nome fictício). A discente expressa uma visão considerada bastante pessimista sobre a África através das palavras “pobre”, “pequeno”, “fome”, “doença”, “ditadura”, “natureza destruída”, “tristeza”, “magro” e, no meio desse vocabulário severo, “colonização”. A meu ver, Natália atribui um papel extremamente negativo à colonização que teve o continente africano como o seu cenário de atuação. Como se na sua percepção, a condição de colonizados pode ser a origem de problemas por ela identificados na África.

Outro caso a ser destacado é o do aluno Fernando (nome fictício), único discente que optou por escrever uma frase em substituição às dez palavras soltas. Para o aluno em questão, a “África é um continente cheio de culturas e povos que nunca vimos pessoalmente, sendo indígenas ou de outra nação”. Sua fala revela uma visão aberta ao reconhecimento da riqueza e da diversidade cultural não de um país, como se apresenta para alguns, e sim de um continente. Entretanto, ao adentrar no aspecto humano, sua afirmação é contundente sobre ser a África habitada por “povos que nunca vimos pessoalmente”. Mesmo reconhecendo a presença de povos nativos da África nos domínios portugueses na América, para Fernando, os séculos mais recentes parecem ter estabelecido uma ruptura definitiva entre afro-brasileiros e africanos. Em outro sentido, pode ser percebido pela sua fala que se há uma distância construída entre afro-brasileiros e africanos, entre estes e os indígenas há uma relação de proximidade. Africanos contemporâneos, indígenas e estrangeiros (“de outra nação”) são igualmente caracterizados como aqueles com quem mantemos contatos apenas indiretos (“nunca vimos pessoalmente”).

Num sentido mais amplo, é bem representativo (e não causa maior espanto) o fato de que doze dos catorze discentes que estiveram no primeiro encontro utilizaram as palavras “negros” ou “pessoas negras”, evidenciando, dessa forma, um olhar que associa a cor da pele ao continente africano. Mais uma vez aqui, a pluralidade étnica do continente é deixada de lado em favor de uma visão restritiva. Não é levada em conta a África que existe ao norte do Saara e mesmo os brancos que vivem em países subsaarianos.

Dignas de nota são ainda três menções: “Haiti” (Renata, nome fictício), “Usain Bolt” e “atletismo” (Gustavo, nome fictício). O que os teria conduzido a incluir o Haiti dentro de uma discussão acerca de África? Seria apenas um desconhecimento da localização geográfica daquele país da América Central? Estaria ligado ao fato de algumas representações imagético-discursivas reforçarem estereótipos de pobreza e catástrofes climáticas acerca daquele país e que, nesse caso, a estudante uniu às suas impressões? Quanto ao atleta jamaicano Usain Bolt<sup>43</sup>, haveria uma associação acrítica de sua performance esportiva com o alto rendimento de atletas africanos nas competições de atletismo<sup>44</sup>? Tão significativo quanto (a) as

<sup>43</sup> Usain ST. Leo Bolt (Jamaica, 1986 - ). Tricampeão olímpico individual (100m rasos e 200m rasos) e coletivo (4x100m) nos Jogos Olímpicos de 2008, 2012 e 2016. Além das nove medalhas de ouro em Olimpíadas, Bolt conquistou onze títulos mundiais e detém os recordes mundiais das três categorias olímpicas em que foi campeão. Sua carreira esportiva no atletismo foi encerrada em 2017. Disponível na internet em: <usainbolt.com> Acesso em 19 Dez. 2019.

<sup>44</sup> Como exemplo e por haver maior repercussão no Brasil, a Corrida Internacional de São Silvestre, realizada na cidade de São Paulo a cada 31 de dezembro e transmitida por televisão aberta para todo o país, desde 2010 (masculino) e 2006 (feminino) não conta com vencedores brasileiros. Esse período marca a hegemonia de atletas africanos: com alternância de vencedores quenianos e etíopes em ambas as categorias. Exceção para o etíope

dificuldades de lidar com a precisão da divisão geográfica do globo, (b) o vínculo imediato do desempenho esportivo nas pistas de atletismo, (c) uma provável associação entre as imagens de pobreza e calamidades naturais sofridas pelo Haiti e a África está (d) uma vinculação entre o predomínio da cor negra da pele entre haitianos, jamaicanos e africanos.

Ainda nas menções discentes sobre a África, elementos ligados à natureza apareceram com certa frequência. Mais uma vez fica a sugestão da influência de discursos e imagens sobre o continente africano que exercem forte apelo sobre os discentes. Savanas, desertos, animais compõem esse imaginário imposto à África através de produções cinematográficas, por exemplo. Não por acaso, os filmes de animações *Madagascar* e *Rei Leão* foram vinculados pelos estudantes ao continente africano. Vale lembrar que as produções cinematográficas mencionadas têm forte poder de atração sobre grandes públicos e, portanto, têm sido suas exibições recorrentes na televisão aberta para todo o território nacional, com destaque para o período de férias escolares.

Conservando a presença de alguns elementos imagético-discursivos de *Madagascar* e *Rei Leão*, *A lenda de Tarzan* (2016), do diretor David Yates, foi igualmente exibida na televisão aberta (03.09.2018) na semana imediatamente posterior ao primeiro encontro entre pesquisadora e discentes. Portanto, pode ser insinuado que a ausência do *Rei das selvas*, bem como do espaço natural do seu “reinado”, na lista de palavras vinculadas pelos interlocutores ao continente africano fortalece a ideia da influência midiática sobre as imagens e discursos conservados pelos discentes em questão. Tal influência é capaz de alimentar falas e, em oposição, silêncios.

Contudo, seria um equívoco interpretativo associar a elaboração e conservação de imagens sobre a África tão somente à influência dos grandes meios de comunicação com abrangência sobre todo o território brasileiro. Tem-se visto o incremento das fontes de informação utilizadas no país<sup>45</sup> e, ao mesmo tempo, o vocabulário utilizado passa por atualizações, as quais refletem novas demandas sociais e formas de interpretar e reconstruir o

---

naturalizado catari Dawit Admasu, campeão em 2017. Mesmo ele, em 2014 havia sido vencedor pelo seu país de origem. Disponível na internet em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/sao-silvestre-confirma-os-ganhadores-e-os-records-da-prova-de-15-km>> Acesso em 13 Dez. 2019.

<sup>45</sup> De acordo com pesquisa realizada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal brasileiros, divulgado no final de 2019, 79% dos entrevistados afirmaram receber notícias sempre pela rede social WhatsApp. “O ambiente possui mais de 136 milhões de usuários no Brasil, sendo a plataforma mais popular juntamente com o Facebook. Depois do Whatsapp (*sic*), outras fontes foram citadas, misturando redes sociais e veículos tradicionais na lista dos locais onde os brasileiros buscam se atualizar. Apareceram canais de televisão (50%), a plataforma de vídeos Youtube (49%), o Facebook (44%), sites de notícias (38%), a rede social Instagram (30%) e emissoras de rádio (22%). O jornal impresso também foi citado por 8% dos participantes da sondagem e o Twitter, por 7%.” Disponível na internet em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-12/whatsapp-e-principal-fonte-de-informacao-do-brasileiro-diz-pesquisa>> Acesso em 11 Dez. 2019

mundo pela linguagem. Assim, associados a aspectos negativos ao continente africano surgem palavras emblemáticas como “Empoderamento” (Denise, nome fictício) e “Esperança” (Denise; Bernardo – nomes fictícios).

Pelo que tem sido demonstrado, os saberes prévios dos discentes acerca do continente africano revelam uma grande pluralidade de percepções históricas, algumas obtidas no ambiente escolar e muitas outras por meios diversos, conforme poderá ser visto de forma mais clara adiante.

Observa-se ainda que, apesar de toda uma luta histórica que objetivou alcançar um aparato legal capaz de subsidiar de forma inequívoca o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e promover igualmente o reconhecimento e a superação da desigualdade de caráter etnicorracial dentro do ambiente escolar, “existe a presença de um forte imaginário que precisa ser entendido em sua construção histórica na tentativa de incluir práticas que se pretendam inclusivas” (SOUZA; SILVA, 2019, p. 67), reconhecendo com a professora Sandra Jatahy Pesavento que,

O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito. (PESAVENTO, 2005, p. 22)

Em relação ao conhecimento produzido a partir da Escola, deve ser destacado o trabalho docente que, a partir dos saberes discentes e do próprio, tenta criar estratégias para uma real aproximação dos conteúdos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira ao cotidiano da comunidade escolar. Daí decorre para Paulo Freire que,

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2019, p. 31).

A experiência ora exposta e as reflexões dela decorrentes encontram subsídios teóricos nas elaborações de Jörn Rüsen (2011), com destaque para as contribuições enumeradas no capítulo 2 do presente trabalho. No mesmo sentido e não distante do pensamento de Rüsen, devo reconhecer as orientações que partem de Luís Fernando Cerri, para quem, “(...) o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola (...)”. Daí decorrendo que, “(...) o professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o

conhecimento escolar, um simplificador de conteúdos.” Antes, trata-se de “(...) um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo (...)”, inclusive o seu próprio, para ampliar suas condições de “(...) assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.” (CERRI, 2011, p. 18).

Referenciada pelo exposto imediatamente acima e a partir da primeira atividade, de caráter diagnóstico, no mesmo encontro realizado em 25 de agosto de 2018, os discentes participantes foram convidados a assistirem uma conferência da escritora Chimamanda Adichie<sup>46</sup>, intitulada *O perigo de uma história única*, disponível na rede mundial de computadores<sup>47</sup>.

Na palestra em questão, a autora compartilha algumas experiências essenciais para construção da sua identidade. A sua percepção é impactada inicialmente pelo contato com a literatura de origem europeia, repleta de personagens e práticas culturais não partilhadas pelos seus contemporâneos na Nigéria. Dessa forma, a literatura consumida aponta para uma ausência de si no discurso do seu outro.

Logo em seguida, Chimamanda Adichie coloca o público da sua palestra em contato com uma ruptura, talvez mais brusca, por ela experimentada quando da sua mudança para os Estados Unidos da América. A construção da sua identidade ganha contornos mais dramáticos. As falas dos seus interlocutores estadunidenses estabelecem seu contato com uma África idealizada que não comporta as várias dimensões de um continente plural. Assim, vários elementos das experiências africanas da autora são superdimensionados, enquanto outros tantos sofrem silenciamentos. O estar em contato com a estereotipia sobre suas origens geográficas e humanas provoca a autora a repensar sua condição de ser africana que consome substancialmente produtos e convive em instituições ocidentais.

Dessa forma,

---

<sup>46</sup> Chimamanda Ngozi Adiche (Nigéria, 1977 - ). “É autora dos romances “Purple Hibiscus” (Hibisco roxo), que ganhou o prêmio Commonwealth Writers' e o Hurston/Wright Legacy Award; “Metade de um Sol Amarelo”, que ganhou o Prêmio Orange e foi finalista do National Book Critics Circle Award e um livro notável do New York Times; e Americanah, que ganhou o National Book Critics Circle Award (...). Adichie também é autora da coleção de histórias “A coisa em torno de seu pescoço”. Adichie foi convidada para falar ao redor do mundo. Sua palestra TED (Acrônimo para Tecnologia, Entretenimento e Designe) 2009, “O perigo de uma única história”, é agora uma das palestras TED mais vistas de todos os tempos. Sua palestra de 2012 “Devemos Todos Ser Feministas” iniciou uma conversa mundial sobre feminismo e foi publicada como livro em 2014. Seu livro mais recente, “Dear Ijeawele, ou um Manifesto Feminista em Quinze Sugestões”, foi publicado em março de 2017.” Disponível na internet em <<https://www.chimamanda.com/about-chimamanda/>>. Acesso em 18 Dez. 2019

<sup>47</sup> Disponível na internet em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>> Acesso em 25 Ago. 2018

Ao citar episódios de sua história de vida, Chimamanda produz reflexões sobre as consequências do apagamento e descrédito dos africanos como sujeitos legítimos na produção de conhecimentos. Ela demonstra através de sua experiência como estudante nos Estados Unidos, os efeitos nocivos das pré-noções alimentadas sobre a cultura dos povos africanos, que têm sua diversidade cultural reduzida e fragmentada. Tidos como selvagens, tribais, miseráveis e limitados intelectualmente, Chimamanda expõe a forma como a cultura africana foi deslegitimada por uma “história única” que ainda repercute no imaginário do século XXI (SOUZA; SILVA, 2019, p. 67).

Nesse cenário, a intelectual Chimamanda Adichie é confrontada com o que o outro diz ser a autora, seu povo, seu continente, sua história. E, nesse aspecto em particular, uma história contada sem a permissão de um contraponto elaborado pelos sujeitos das narrativas. Por essa interpretação, os africanos seriam, portanto, incapazes de narrar com propriedade a própria história.

Assim, a conferência *O perigo de uma história única* vem como uma resposta a essa perspectiva historiográfica, que conserva alguma vitalidade em círculos não acadêmicos mesmo no século XXI, tendo ainda a fala da autora o potencial de alimentar argumentos e atitudes de ativistas e teóricos adeptos de uma profunda crítica ao eurocentrismo e que trabalham, em contrapartida, pela valorização de visões de mundo tradicionalmente vítimas de operações de silenciamento.

Após a exibição da conferência de Chimamanda Adichie foi solicitado aos interlocutores que respondessem aos seguintes questionamentos: a) Quais os principais meios pelos quais você obtém informações sobre o continente africano? e b) A África é..., através dos quais se pretende confrontar o experimento *Imaginando a África* e observar se há uma mudança na percepção após terem assistido ao vídeo já mencionado.

Como resposta a proposição, inicialmente merece destaque a fala do discente Paulo (nome fictício), ao afirmar que “Às vezes a gente estuda história, mas nem sempre associa à sociedade”.

De imediato, a afirmação do discente serve de estímulo para a retomada da reflexão acerca do papel do Ensino de História, bem como da atuação docente: há um comprometimento efetivo com uma educação que vincula o Ensino de História à realidade social dos educandos? Tem-se adotado uma perspectiva sobre educação como prática que favoreça a autonomia intelectual dos estudantes em contraposição à *educação bancária*, tão questionada pelo educador Paulo Freire<sup>48</sup>? Será o educador capaz de assumir sua cota de

---

<sup>48</sup> Para o educador Paulo Freire, quando “o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (ocorre) a concepção ‘bancária’ da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes

responsabilidade diante da dissociação constatada por Paulo? É urgente a necessidade desse tipo de reflexão profissional “para podermos atender às necessidades de nossos alunos, para podermos devolver à educação e às salas de aula o entusiasmo pelas ideias e vontade de aprender” (bell hooks, 2017, p. 23).

Ao ser mencionado o educador Paulo Freire, deve ser reconhecida a sua contribuição também ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24), princípio norteador da minha opção profissional. Por esse ponto de vista, cabe aos docentes contribuir para a emergência da *curiosidade epistemológica*, tida como um avanço da aprendizagem a partir do elemento crítico e necessária ao fazer pedagógico. Dito de outra forma, “(...) é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2019, p. 27). Isso somente é possível quando os educadores tornam a reflexão sobre suas escolhas e atitudes profissionais uma constante.

No caso específico dessa proposta, a exibição do vídeo *O perigo de uma história única* colocou os alunos em confronto com um discurso de base acadêmica, com todas as implicações daí decorrentes. Tal diálogo entre discentes e a perspectiva teórica adotada pela intelectual Chimamanda Adichie objetivou que cada um dos participantes do encontro refletisse sobre suas percepções prévias acerca do continente africano e como elas sofrem alterações ou como cada sujeito não abre mão dos seus conhecimentos prévios. Tal exercício foi pensado como uma forma de estímulo à curiosidade que, criticamente pensada e discutida, pode se transformar em uma *aprendizagem significativa* “caracterizada pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos” (MOREIRA, 2011, p. 14), conforme definido anteriormente.

O quadro abaixo contém as repostas para a questão sugerida na primeira etapa da segunda atividade do primeiro encontro, qual seja: a) Quais os principais meios pelos quais você obtém informações sobre o continente africano?

**Quadro 8** – Etapa 2 do primeiro encontro: Respostas para a questão, 1) Quais os principais meios pelos quais você obtém informações sobre o continente africano?

Meios pelos quais são obtidas as informações	Quantidade de menções feitas pelos estudantes
--	---

---

arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação”. (FREIRE, 1987, p. 33).

TV/Telejornais/Mídias	12
Internet/Aplicativos de notícias/Celulares	10
Redes Sociais: Instagram, Twitter e Facebook	8
Escola	4
Desenhos	2
TV Escola	1
Livros didáticos	1
Filmes	1
Revista	1

Fonte: Dados obtidos como resposta a atividade proposta na primeira oficina com os discentes interlocutores, em 25.08.2018.

Tornam-se emblemáticas as muitas menções ao papel da internet e da TV como meios de informação, revelando alguma coerência com a pesquisa encomendada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal brasileiros sobre as fontes de informações mais acessadas por brasileiros em busca de dados e mencionada acima (Nota 47). Das três fontes de informação destacadas em primeiro lugar, da nossa convivência diária é possível inferir que os noticiários televisivos são os que causam menos impacto na predileção dos discentes. Mais uma vez, obras ficcionais exibidas pelas grandes redes de televisão no país devem ser consideradas como importantes fontes de informação através das quais os estudantes conservam e reconstróem imagens sobre a África e o continente africano.

Com maior destaque na sua abrangência, os usos da internet e, de forma prioritária, das redes sociais mencionados pelos discentes podem conduzir, mais uma vez, a uma reflexão sobre como o trabalho docente ainda carece de ofertar maior atenção aos saberes conservados e divulgados pelos educandos e, não menos importante, aos meios através dos quais seus conhecimentos são adquiridos. Como bem diz Petronilha Beatriz, “precisamos, antes de mais nada, prestar atenção às formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender”. Daí decorre que a própria capacidade profissional de lidar com as novas linguagens deve gerar certa inquietação e inconformismo nos educadores. E, nesse processo contínuo e carente de um crescente zelo docente, é urgente perceber “que ensinar e aprender implica convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito, não confundidos com mera tolerância”. (SILVA, 2011, p. 31). Porém, no que diz respeito aos usos da internet não ficaram esclarecidas as circunstâncias em que ocorreram tais acessos, se foram por acaso (via compartilhamento em redes sociais, por exemplo) ou se foram procuradas as informações.

As constatações acima adquirem dramaticidade quando observado que poucos discentes mencionaram a escola como fonte de informações sobre a África e apenas um mencionou o livro didático. De fato, deve ser reconhecido como os livros didáticos podem sofrer subutilização (FERNANDES; AGUIAR; FERNANDES, 2017); há neles, portanto, um potencial significativo a ser explorado e existe, igualmente, urgência em fazê-lo.

Ao completarem o enunciado proposto: “A África é...” todos os interlocutores (catorze no primeiro encontro) destacaram a África como um vasto continente. A maioria também acrescentou a diversidade cultural e paisagística. É emblemático o caso da aluna Natália (nome fictício) que, citada acima por ter colocado palavras que depreciavam as possibilidades do continente africano, passa a demonstrar uma maior abertura, bem como parece refletir acerca do que a teria feito pensar de tal forma: “A África é um continente bastante estereotipado. Esse continente é rico na questão cultural, mas não é passado para as pessoas de outros continentes, o que nos faz acreditar somente no lado ruim desse continente” (Natália). Vê-se claramente, inclusive, como o vocabulário da discente incorpora termos mencionados pela autora nigeriana Chimamanda Adichie.

Na mesma linha de argumentação o discente Fernando, cujo pensamento registrado inicialmente dizia ser a África “um continente cheio de culturas e povos que nunca vimos pessoalmente, sendo indígenas ou de outra nação”, após a assistência a palestra *O perigo de uma história única*, passa a afirmar que “A África é...”

Um continente cheio de variedades e povos nativos, sendo alvo de muitas notícias atualmente. Além de sua preservação do meio ambiente que parece ser agradável e deixando como uma de suas heranças a culinária, que é presente tanto na África quanto em todo o mundo (Fernando, nome fictício).

De forma semelhante à sua colega citada imediatamente acima do seu relato, o discente promove alterações no seu vocabulário. A África já não é mais o continente de “indígenas” e de povos desconhecidos de “outra nação”; ela possui uma “variedade” de povos “nativos” que contribuíram para tornar sua cultura universal. O discente agora percebe uma África mais próxima. A relação dos povos africanos com a natureza também chama a atenção de Fernando.

A partir dos relatos, orais e escritos, dos participantes do primeiro encontro, pode ser observado que a assistência da palestra *O perigo de uma história única* estimulou reflexões com alguma consistência. Nesse sentido, é difícil dissociar a coerência dos argumentos discentes do incremento do vocabulário. A identificação de estereótipos e uso de termos

como “estereótipos” atuaram na promoção de um novo olhar sobre o continente e seus desafios, como fica demonstrado no relato do aluno Arnaldo (nome fictício):

A África é um continente vasto em cultura e saberes populares, sendo o continente que tem-se uma das maiores civilizações, como o Egito. A África não é aquilo que se pensa negativamente se criando estereótipos, vendo somente o lado ruim da história, mas sim a transmissão de cultura e saber dentro da vasta cultura que esse continente tem (Arnaldo).

### **3.2 – Da África “(...) provém tanta beleza e tanta riqueza, mas ainda me considero incapaz de explicar tudo em um texto”<sup>49</sup>**

No segundo encontro, realizado no dia 15 de setembro de 2018, foram compartilhados com os discentes<sup>50</sup> novos aspectos acerca da Lei 10.639/2003 e da importância de tornar a educação para as relações etnicorraciais mais presente no ambiente escolar. A intenção era deixar muito claro para os interlocutores que não se trata apenas de uma questão pessoal da pesquisadora, mas de levá-los a conhecer a Lei em questão como um resultado das lutas dos diversos Movimentos Negros, os quais introduziram “(...) na cena política a defesa dos direitos dos grupos raciais, o direito à diferença, a promoção da equidade racial” (GONÇALVES, 2011, p. 138). E, ainda na mesma abordagem, expor a urgência de a comunidade escolar reconhecer e assimilar os resultados de tais conquistas. Finalmente demonstrar que,

A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (BRASIL, 2006, p. 21).

Durante o segundo encontro, foi solicitado aos interlocutores que desenhassem o que consideram ser o mapa da África e dentro dele escrevessem palavras que estivessem associadas ao que eles imaginam conter o território analisado. Dos sete discentes presentes naquela data, foi possível obter outro importante material para análise, resultado de novas reflexões. Nesse sentido, acredito que as apresentações de seminários escolares da disciplina História, acontecidos ao longo das duas semanas imediatamente anteriores à realização do

<sup>49</sup> Trecho do depoimento da aluna Monalisa (nome fictício) durante o primeiro encontro.

<sup>50</sup> Nessa data, estiveram presentes os seguintes estudantes: Guilherme Marinho de Araújo Cavalcante, Jade Vitória Almeida da Silva, Matheus Henrique de Sousa Rebouças, Pedro Henrique Leocádio de Sousa Santos, Sulhiane da Silva Ribeiro, Valter Henrique Pinto de Sousa e Willon Richard de Andrade. O número menor de participantes, se posto em comparação com o primeiro encontro, foi justificado pelos ausentes como resultado do calendário escolar que previa avaliações para a semana seguinte.

encontro, com as turmas das quais os discentes eram integrantes e que tematizaram sobre os Reinos Africanos entre os séculos VI e XVI, ofereceram subsídios mais imediatos para o êxito da atividade.

Dentre os desenhos produzidos, seis dos sete participantes incluíram o território de Madagascar. Desses seis, cinco escreveram dentro do espaço referente a esse território as palavras: “Madagascar”, “Animais” e “Os pinguim (*sic*)”. Nesse último caso, a associação é inevitável com o filme de animação *Os pinguins de Madagascar* (2015), dos diretores Eric Darnell e Simon J. Smith<sup>51</sup>. Segue abaixo uma descrição das palavras trazidas em cada desenho.

**Quadro 9** - Elaboradas no segundo encontro quando foi solicitado que desenhassem o mapa da África e escrevessem palavras que eles acreditassem fazer parte do território.

Egito, camelos, ouro, marfim, Deserto do Saara, sal, artesanato, grandes reinos, influência europeia, diversidade linguística, Rio Níger, Safaris (diversos animais) e no espaço em destaque “Madagascar”.
Pirâmides, Transaariana, comércio, transporte de mercadorias, camelo, ouro, Mali, Nigéria, origem humana, Oyó, Yorubá e no território em destaque “Animais”.
Savanas, lutas, conquistas, deserto, artesanato, cultura, desigualdade, um continente e não um país e no território em destaque “Os pinguim” ( <i>sic</i> ).
Riquezas, deserto, diversidade, impérios, religiões e biodiversidade. Nenhuma palavra associada à ilha de Madagascar.
Egito, ouro, deserto, artesanato, savanas, camelos, selvas, Ilé-Ifé, Saara, faraó, cleópatras ( <i>sic</i> ), pirâmides, grandes reinos. “Madagascar escrito no território referente à ilha.
África do Norte, Gana, Bantos, Iorubás, Deserto do Saara, Egito, cochilo, macumba, África Central, Mali, Guiné-Bissau, bunda, jiló, umbanda, candomblé, Marrocos, África do Sul e Ubuntu. “Madagascar”, escrito no território referente à ilha.
Civilização de Gana e Mali (ouro e sal), islamismo, Egito, Axum um dos impérios que tinha o cristianismo, comércio, animais de Madagascar, Sul da África predominante algumas características bantos principalmente a língua.

Fonte: Dados obtidos como resposta a atividade proposta na primeira oficina com os discentes interlocutores, em 15.09.2018.

Diante de tantas informações trazidas nos desenhos, algumas são facilmente identificadas com os Reinos Africanos por eles apresentados em sala de aula durante os seminários avaliativos na disciplina História, acima mencionados. Permanecem ainda algumas palavras trazidas durante o experimento *Imaginando a África*, realizado no dia 25 de agosto

<sup>51</sup> O mesmo argumento citado para a associação da África com os filmes de animação *Madagascar* e *Rei Leão* deve ser considerado aqui.

de 2018, tais como “savanas”, “desertos”, “riqueza”, “diamante”, “ouro”, “animais”, “diversidade”, “candomblé”, “Egito”, “Yorubá”. Todavia, não apareceram mais as palavras “sede” e “fome”, embora tenha sido citada uma vez a palavra “desigualdade”

Nesse ponto, mais uma vez o ato reflexivo retorna ao ofício docente e a sua opção pelo compromisso com a promoção de uma *aprendizagem histórica* que implica, com a mesma intensidade, a (des)construção de informações estereotipadas. Dessa forma, o exercício profissional torna-se capaz de romper com a visão tão comumente difundida de que “a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que os negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins (ALMEIDA, 2009, p. 65).

Dentre as afirmações discentes como resposta para a atividade proposta, há uma recorrência de ser a África “um continente e não um país”. Vale ressaltar que, em alguns momentos posteriores aos experimentos da pesquisa, pude presenciar participantes das oficinas chamando a atenção de colegas quando estes se referiam ainda ao continente africano como um país. Trata-se, portanto, de os discentes ganhando subsídios e assumindo a condição de sujeitos do processo educacional capazes de atuar na desconstrução de imagens hostis sobre a África, visto que

É relevante não perder de vista que a África foi marcada por vários séculos de opressão, presenciando gerações de exploradores, de traficantes de africanos escravizados, de missionários que acabaram por fixar uma visão dos trópicos, cheia de forças naturais adversas ao colonizador europeu e de homens ditos insolentes. Essa imagem foi sendo ampliada e não considerava os processos históricos como fatores modeladores da organização territorial e social, mesmo diante dos elementos da natureza (ANJOS, 2000, p. 175)

Portanto, esse objetivo deve estar presente nas aulas de História da África por meio de problematizações sobre as consequências da presença colonizadora naquele continente e os impactos daí decorrentes para os povos africanos, sua história e território, como bem sugere o geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, citado imediatamente acima.

No terceiro encontro realizado no dia 27 de outubro de 2018<sup>52</sup>, foi proposta a leitura de um texto previamente selecionado intitulado *Diáspora africana*, disponível na página do *Geledés – Instituto da Mulher Negra*<sup>53</sup> na rede mundial de computadores, com a finalidade de

<sup>52</sup> Na terceira oficina, estiveram presentes os seguintes estudantes: Izis Caroline Berson Parreão, João Vítor de Oliveira Jorge, Maria Eduarda Nascimento Aguiar, Matheus Henrique de Sousa Rebouças, Pedro Henrique Leocádio de Sousa Santos, Pedro Vítor Maciel Rodrigues, Sulhiane da Silva Ribeiro, Valter Henrique Pinto de Sousa e Willon Richard de Andrade.

<sup>53</sup> “Geledés é originalmente uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubás. Expressa o poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem

chamar a atenção para a questão da Cultura Afro-Brasileira e como ela é elaborada e percebida no Brasil. Em seguida, foi solicitado aos interlocutores que respondessem a três questões:

- a) Como você reconhece a presença da cultura negra no seu dia a dia?
- b) É possível perceber intolerância contra a pessoa negra no espaço escolar? E, de que forma?

Nesse encontro, o intuito era que os interlocutores pudessem abordar de forma mais aberta e por meio de falas como eles se percebem e, ainda, como esperam que a discussão acerca da intolerância contra a pessoa negra possa ser realizada na escola e, finalmente, quem devem ser os sujeitos desses diálogos.

A maioria respondeu que percebe a cultura africana no seu cotidiano nas vestimentas, culinária, músicas, cores, cabelos, danças, no esporte, na capoeira, no vocabulário e nos acessórios. Aqui, mais uma vez, fica evidente como as visões discentes sobre a África partilhadas no primeiro encontro adquiriram outros contornos pela eliminação de algumas pré-noções e, em substituição, pela aquisição de uma capacidade mais complexa de análise. Algumas respostas ganham destaque justamente pelo conteúdo mais abrangente da reflexão, como fica evidenciado na citação a seguir:

É possível perceber a influência da cultura negra de uma forma notória na região nordestina, em nossa região (Maranhão) ela não é tão conhecida quando se trata do município de Porto Franco, sendo vista nas escolas por vezes de forma superficial, também não é tão comum a leitura de livros escritos por afro-descendentes (Juliana, nome fictício).

De forma semelhante, para o aluno Hélio (nome fictício),

No meu dia a dia em ‘casa’ a cultura negra não é muito presente de uma certa forma, tipo minha mãe é loira, branca de olho verde, meu pai alto e branco, de uma certa forma sinto em casa uma negatividade com o que vem da cultura negra em relação às roupas, músicas e danças, mas essa negatividade começou a diminuir dentro de casa, por eu impor os tipos de músicas, as roupas que ‘faço’ minha mãe usar... em fim no dia a dia sinto a cultura negra, fortes em alguns pontos e fracos em outras (Hélio).

Em ambos os relatos, ocorrem o reconhecimento que existem tentativas de silenciamento da cultura negra no cotidiano dos narradores. Ora a responsabilidade recai

---

estar (*sic*) da comunidade.” No Brasil, o “Geledés – Instituto da Mulher Negra foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.” Disponível na internet em: <[https://www.geledes.org.br/o-que-e-o-geledes-instituto-da-mulher-negra/?gclid=EAIaIQobChMIsdTsts2P5wIVi4SRCh2H4gIiEAAYASAAEgIQHfD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/o-que-e-o-geledes-instituto-da-mulher-negra/?gclid=EAIaIQobChMIsdTsts2P5wIVi4SRCh2H4gIiEAAYASAAEgIQHfD_BwE)> Acesso em 10 Dez. 2019

sobre a escola, na sua indisposição para abordagens mais consistentes, e sobre a falta de divulgação de autores afrodescendentes; ora vem da família avaliações negativas sobre a cultura negra. Interessante perceber que no primeiro encontro são mencionadas as palavras “Politeísmo, Candomblé, Religião, Orixás” e, entretanto, elas não aparecem em outros momentos dos diálogos. Também aspectos das religiões de matriz africana não são listados quando se pensa sobre os elementos da cultura africana presentes no cotidiano dos discentes.

Em estudo sobre o protestantismo a partir de suas “origens, conflitos, números e representações na sua configuração regional maranhense”, Lyndon de Araújo Santos discorre sobre a expansão dos evangélicos no Maranhão desde o final do século XIX até as primeiras décadas do período republicano. Em seu trabalho o autor demonstra o crescimento, bem como algumas rupturas vivenciadas por certas denominações evangélicas no interior do estado. Relata igualmente como o protestantismo adentrou determinadas regiões, ocupando lugar de destaque em comunidades do interior que “tinham como adeptos pessoas advindas das camadas mais pobres da população” em muitos dos casos “sujeitas às condições impostas, desde o século XIX, pela grande propriedade” (SANTOS, 2004, p. 48).

Portanto, há que se considerar duradoura e consistente a presença cristã evangélica nas diversas regiões maranhenses. Entre os discentes interlocutores, 35,71% afirmaram serem adeptos de alguns desses grupos. Católicos são representados pelo mesmo percentual. Tal equivalência coincide com o ritmo da *transição religiosa* destacada por José Eustáquio Diniz Alves<sup>54</sup>. Assim, mais de 72% dos discentes voluntários na pesquisa reivindicaram ser cristãos. Apenas 7,14% declararam ser espíritas. Outros 21,42% optaram por não responder a essa questão. Nesse ponto, o crescimento das denominações evangélicas no Brasil e no Maranhão, mais especificamente, sugere outro forte ator de interdição sobre o reconhecimento da presença religiosa de cultos com origem africana no cotidiano de membros da comunidade escolar. Em outro sentido, a recusa de potenciais voluntários em participar da pesquisa por serem adeptos de denominações cristãs sabatistas tende a confirmar a sugestão acima. De qualquer forma, nenhum dos interlocutores afirmou ser praticante de cultos de matriz afro-indígena. Haveria algum deles entre aqueles que preferiram silenciar quanto a sua prática religiosa? Para esta pergunta, não obtive resposta.

---

<sup>54</sup> Para José Eustáquio Diniz Alves, professor titular da Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE/IBGE “Nas novas projeções, a presença católica na população chegaria a 49,9% em 2022 e a 38,6% em 2032, enquanto a presença evangélica seria de 31,8% e 39,8% nas mesmas datas. Ou seja, no ritmo atual da transição religiosa, não é improvável que os católicos fiquem com menos de 50% das filiações nacionais em 2022 e que sejam ultrapassados pelos evangélicos até 2032”. Disponível na internet em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/585245-transicao-religiosa-catolicos-abaixo-de-50-ate-2022-e-abaixo-do-percentual-de-evangelicos-ate-2032>>. Acesso em 10 de Jan. 2020.

Quanto ao fato de perceberem ou não algum tipo de discriminação racial no espaço escolar, todos responderam afirmativamente quanto a essa percepção. Observam que ocorre algum tipo de discriminação baseada nos elementos raciais, sobretudo por meio de piadas racistas ou exclusão das pessoas, devido seu jeito de se vestir e tipo de cabelo. Em destaque, algumas falas que expressam bem, parte deste universo de discriminação racial tão bem percebida pelos interlocutores:

Por vezes, infelizmente sim (ocorre discriminação racial no ambiente escolar). Quando você regressa da Educação Física, é comum as pessoas evitarem contato físico com os colegas, todavia, justificar esse ato porque ‘fulano’ está ‘fedendo suor de negro’, é lastimável (Monalisa, nome fictício).

Com a mesma ênfase, a discente Natalia (nome fictício) afirma já ter ouvido “(...) muita discriminação em escolas porque muitas pessoas (inclusive pais) não acreditavam que eu poderia ter professores negros e também ‘piadas’ e humor negro (*sic*).” Latente na sua fala, um pensamento que restringe determinadas profissões não a capacidades técnicas ou intelectuais para suas realizações, se não à cor da pele dos profissionais. Há por esse raciocínio, ofícios de “brancos” e “ofícios” de “preto”<sup>55</sup>. Em outro sentido, a mesma aluna caracteriza determinado tipo de humor como “negro” a fim de desqualificá-lo. O racismo que impregna os ambientes, arma ciladas fazendo com que aflorem expressões racistas mesmo quando se quer combatê-lo.

Acrescentando outros aspectos que apontam para a presença de discriminação motivada por questões etnicorraciais no espaço escolar, Juliana (nome fictício) alerta que

(...) algumas falas como ‘tinha que ser preto’ é comum em ambientes escolares, assim como ‘cabelo bombril’ e ‘a mesma coisa são dois negros ensacando carvão no escuro’, o que também acaba sendo levado para fora do ambiente escolar, a crença de algumas pessoas que negros são ‘burros’ também está empregada (*sic*) no imaginário dos alunos, também tem casos de exclusão de pessoas de algumas atividades em grupos por conta da cor, e em escolas particulares a presença negra é pequena o que me remete a uma fala que ouvi que foi “é porquê (*sic*) negro é pobre” (Juliana).

Chamo a atenção para dois aspectos na fala da discente Juliana, quais sejam: a) seu reconhecimento que estudantes comunicam preconceitos raciais da escola para fora e em

<sup>55</sup> A fala da aluna Natália (nome fictício), aponta para algumas dinâmicas institucionais que, em muitos casos, conferem mesmo que indiretamente, privilégios baseados na raça. Para Silvio Almeida “No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se um horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 40).

sentido contrário; b) a associação entre pobreza e a cor preta da pele, resultando na pequena presença negra em escolas particulares. A escola pública seria, portanto, mais adequada à gente preta e pobre com suas dificuldades de aprendizagem.

As falas imediatamente acima das três discentes (Monalisa, Natália e Juliana – nomes fictícios) revelam o quanto a discriminação racial pode ser presente no ambiente escolar e são complexas as suas formas de expressão.

Em síntese, pode ser verificado a partir da realização das três oficinas integrantes da pesquisa cujos percursos e resultados o leitor tem diante de si o “quanto à discussão sobre a questão racial está ligada a um terreno delicado: às nossas representações e os nossos valores sobre o negro” (GOMES, 2000, p. 145). A identificação das percepções que a comunidade escolar adquire e conserva acerca dos valores negros, se constitui como um importante caminho na luta contra o racismo e seus sustentáculos. Nesse sentido, pode ser visto que os relatos compartilhados revelam um cotidiano de agressões sofridas por educandos negros no ambiente escolar, ainda não abordado em pautas rotineiras nas reuniões de departamentos pedagógicos ou administrativos de muitas escolas.

Dito isto,

Antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola (...), concordamos que o racismo está presente na sociedade brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2000, p..148-149).

Tal “ambiguidade do racismo brasileiro”, elaboração da pedagoga Nilma Lino Gomes, exemplificado no capítulo 1 desse trabalho, atuou na tentativa de construção de uma identidade para a nação brasileira firmada no ideário de branqueamento da população. Autores como Francisco José de **Oliveira Viana** (1883-1951), da mesma forma que o citado Nina Rodrigues, acreditavam no *atavismo*, “numa lei antropológica inevitável que faz com que os indivíduos resultantes da mestiçagem tendam a retomar as características físicas, morais e intelectuais das raças originais” (MUNANGA, 2009, p. 65). A partir dessa “certeza científica”, pregavam que com o passar do tempo o branqueamento da cor da pele, via imigração europeia, seria predominante nos indivíduos nascidos em gerações posteriores.

Sobre o projeto de mestiçagem como uma expressão do racismo no Brasil, devo brevemente citar algumas interpretações que coadunam com as falas das três discentes destacadas acima, bem como com a noção de “ambiguidade do racismo brasileiro” da professora Nilma Lino Gomes.

Uma das interpretações decorrentes de olhares lançados sobre a questão racial brasileira e com influência ainda em voga é o discurso da *democracia racial*, mencionado em outro ponto, visto exaltar “(...) a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades” e, conseqüentemente, “impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2009, p. 77).

Por muito tempo, a pressão exercida pelas elites dominantes acerca do ideal de cor a ser alcançado passa a exercer influência “nos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial”. Como consequência, na visão do professor Kabengele Munanga, ocorre em alguns segmentos da população negra “a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política” (MUNANGA, 2009, p. 95). Embora essa realidade venha sendo modificada por meio das diversas lutas dos Movimentos Negros, pois “(...) são as organizações negras dos anos 1960 que começam a interferir na forma como a sociedade brasileira produzia sua classificação social, mostrando que não se tratava de um fenômeno puramente natural, mas de um problema político (GONÇALVES, 2011, p. 110)”.

Ainda pode ser observado o quanto esse caminho em meio ao entendimento e ao reconhecimento do *ser negro* por parte de uma ampla parcela da população precisa ser discutido, e um lugar privilegiado para tais discussões continua sendo a escola.

Da mesma forma, embora não seja o objetivo desse trabalho abordar de forma preponderante o tema do racismo no ambiente escolar, não posso deixar de considerar a relação entre a *aprendizagem histórica* e o combate a todas as formas de discriminação que vitimam a comunidade escolar.

Nesse aspecto, as estratégias pedagógicas suficientes para a conquista de uma *aprendizagem histórica* e significativa por parte dos estudantes, a partir do Ensino de História, são subsidiadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000) para tratar das questões etnicorraciais na escola.

Tais observações, assim como os depoimentos dos interlocutores, levam a refletir sobre a forma como a sociedade e, por consequência, a escola acabam por naturalizar práticas racistas. Essa constatação pode ser confirmada por Sílvio Almeida, para quem “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo o momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo *sistema educacional* (grifo meu)” (ALMEIDA, 2019, p. 65). Assim, a propagação de piadas racistas, caso citado pela discente Natália (nome fictício), por exemplo, está fortemente associada à permanência de uma ideologia, “desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas” (ALMEIDA, 2019, p. 67). Tais afirmações expõem as dificuldades de se combater algo que *estruturalmente* está posto. Ainda de acordo com Sílvio Almeida,

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como “piadas”, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racialmente neutros. (ALMEIDA, 2019, p. 76).

Sabendo disso, reforça-se a necessidade de repensar o papel dos educadores, bem como a atuação da escola no combate diário à disseminação das práticas racistas. Graças consideravelmente às insistentes lutas dos Movimentos Negros, foram elaboradas um conjunto de leis que orientam a criação tanto de estratégias de ensino, quanto formas de adesão a práticas que, realizadas em conjunto, podem alterar as dinâmicas em cada unidade escolar – seja por meio de projetos interdisciplinares ou de intervenções realizadas no tempo das aulas de cada docente.

Desde o início, minha intenção foi tornar inquestionável que práticas de combate ao racismo no ambiente escolar não devem ficar restritas a eventos programados, no mais das vezes, com periodicidade anual. Muito pelo contrário, devem fazer parte do cotidiano de cada professor, ao assumir um compromisso com uma perspectiva de ensino capaz de ultrapassar opções focadas unicamente na disseminação de conteúdos.

Além do compromisso específico para com o combate a toda forma de discriminação, com destaque para o racismo, reafirmo a crença no Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira como forma de promover uma aprendizagem que produza sentido, que leve os estudantes de uma forma geral a repensarem qual a importância dos conteúdos curriculares trabalhados em cada disciplina e como ele está associado às vivências e experiências por eles sentidas. Em uma perspectiva mais ampla, de acordo com e educadora Nilma Lino Gomes,

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2000, p. 147).

É importante destacar que o encontro de encerramento das oficinas ocorreu logo após as ações desenvolvidas por uma equipe de professores<sup>56</sup>, que culminaram na II Semana da Consciência Negra no IFMA Porto Franco. Na ocasião referida, houve uma programação que contemplou todas as turmas do Ensino Médio daquela instituição com atividades variadas.

Em 19 de novembro de 2018, a abertura da II Semana da Consciência Negra, acima mencionada, contou com a participação do Professor Ms. Ubiratan Francisco de Oliveira, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Tocantinópolis*, como condutor de uma roda de conversas que pôs em destaque *A importância do sistema de cotas no Brasil*.

Durante os dias 21, 22 e 23 de novembro daquele ano, ainda como parte daquela Semana, foram apresentados painéis construídos pelos discentes sobre *Representações dos negros na mídia e ícones do movimento negro na ciência e na política*. No dia 23, encerrando as ações, ocorreu também uma exposição de trabalhos coordenados pelo professor de Educação Física, Manoel Renato Muniz, sobre a seleção francesa, campeã mais recente da Copa do Mundo de futebol masculino, destacando a presença e o desafio dos imigrantes africanos e seus descendentes nos esportes no Ocidente. Desse modo, todas as turmas se alternaram com suas apresentações que foram avaliadas pelos professores organizadores da II Semana da Consciência Negra no IFMA, *Campus Porto Franco*. No evento de encerramento, o produtor cultural Rodrigo Freitas Coelho explanou sobre alguns efeitos psicológicos do racismo sofridos pelo jovem negro.

Precedido por aquela II Semana, o quarto e último encontro entre pesquisadora e discentes<sup>57</sup>, realizado no dia 24 de novembro de 2018, foi marcado por uma roda de conversa e pedido aos participantes que socializassem suas percepções acerca da importância do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Na ocasião, além da pesquisadora e dos

---

<sup>56</sup> Composta pelos docentes João Fernando Pereira (Sociologia), José Arnaldo Ribeiro (Geografia) e Manoel Renato Muniz (Educação Física) e pelas professoras Katharine Silva de Oliveira (Língua Inglesa), Joyce Mello Mesquita (Química) e Edna Santos Silva (História).

<sup>57</sup> No quarto e último encontro estiveram presentes os seguintes interlocutores: Andreina Tocantis Berte, Guilherme Marinho de Araújo Cavalcante, Izis Carolaine Berson Parreão, Jade Vitória Almeida da Silva, Matheus Henrique de Sousa Rebouças, Pedro Henrique Leocádio de Sousa Santos, Pedro Víctor Maciel Rodrigues, Rayssan Sousa da Silva, Valter Henrique Pinto de Sousa e Wilson Simonal Carvalho da Silva Filho.

seus interlocutores, trouxe sua contribuição para o diálogo o professor João Fernando Pereira, docente da disciplina de Sociologia daquele Instituto Federal, mediando as falas e instigando os presentes com alguns questionamentos pertinentes. Acompanhei o momento observando o andamento da roda de conversa, enquanto registrava os áudios dos diálogos.

A proposta para este último encontro era utilizar a técnica do *grupo focal* a qual, conforme descrito quando expus as opções metodológicas da pesquisa, consiste numa “(...) técnica de levantamento de dados muito rica para captura de formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento” (GATTI, 2005, p. 12). Para tanto, é recomendável que haja certa homogeneidade entre os componentes do grupo. No caso dos interlocutores do IFMA Porto Franco, todas e todos são estudantes do mesmo nível de ensino e da mesma instituição, atendendo a sugestão. Em outro sentido, é igualmente importante que haja um roteiro pré-estabelecido que oriente a condução do encontro, na tentativa de melhor organizar o andamento da discussão. Em suma, a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como a entrevista, por exemplo (GATTI, 2005, p. 9).

Finalmente, é fundamental para o desenvolvimento da técnica do *grupo focal* que haja um mediador, bem como alguém que possa fazer anotações sobre o andamento da conversa. Nesse sentido, preferi ficar observando e por esse motivo convidei para assumir a função de mediador do encontro o professor João Fernando Pereira que estivera comigo na organização dos trabalhos da II Semana da Consciência Negra do IFMA Porto Franco. O seu conhecimento sobre as intenções e percursos da pesquisa também foi um fator qualificador da sua participação no encontro. Sua presença era importante na condução do controle de tempo das respostas, de maneira a garantir que todos pudessem interagir. Porém, foi percebido que em alguns momentos, houve fuga do tema, o que acabou levando o encontro a mais tempo do que o previsto. Entretanto, nada ocorrendo que comprometesse os procedimentos da investigação ou os seus resultados. Aquele encontro de 24 de novembro de 2018 durou aproximadamente duas horas. Por mais que todos tenham sido instigados, nem todos falaram de forma espontânea, ou seja, alguns respondiam de forma rápida, sem procurar se estender em suas respostas. Destacou-se a maior participação das discentes se posta em comparação com as reticências e silêncios dos seus colegas.

De acordo com as sugestões da técnica do *grupo focal*, foi elaborado um roteiro mínimo capaz de conduzir a conversa e assim foi iniciado aquele que seria o último dos

nossos encontros. A princípio foi perguntado o que levou cada um a querer participar da pesquisa e se houve impedimento pelo fato de as reuniões acontecerem aos sábados.

Três dos estudantes disseram ter vindo por gostarem da disciplina, dois por gostarem do assunto. Uma aluna disse que pretendia, a partir dos encontros, “aprender a ter um olhar crítico”; outra discente foi um pouco mais além: “para melhor educar os filhos. Quero aprender coisas para passar para os filhos”, mesmo sendo uma adolescente que ainda não passara pela experiência da maternidade. Os demais demonstraram curiosidade inicial pelo conteúdo do primeiro questionário apresentado ou manifestaram interesse em conhecer a Cultura Afro-Brasileira. Como desde o início houve a explicação de que os encontros pudessem acontecer aos sábados, nenhum dos estudantes apontou este fator como impedimento.

No entanto, houve casos que considero fortes exemplos do caráter positivo dos resultados das discussões propostas ao longo da pesquisa. Cito primeiramente, o depoimento da aluna Natália (nome fictício):

No meu caso é porque eu gosto muito da matéria, e... aí quando eu cheguei aqui (no IFMA *Campus* Porto Franco) eu percebi, por exemplo, que na minha vida tinha muita (ininteligível) porque eu acredito que venho de uma família muito preconceituosa em todas as questões de minorias, e aí eu nunca tinha parado pra pensar em como é que a família reage a tal assunto, assunto tal, e a partir do momento que eu vim pra cá, eu comecei a pensar essas questões que muita gente já há muito tempo já tava lutando, e eu falei assim: Nossa, essas questões são legais! Aí eu comecei a seguir mais gente e comecei a ver que existe todo um mundo ao qual eu tava muito presa só na minha vivência, e de família, e como eu vim de escola particular também, eu tava numa bolha muito grande porque lá a gente não falava muito sobre isso, era só uma coisa ali e outra aqui, aí só conteúdo, conteúdo, conteúdo, e eu também tava muito presa nesse negócio do ENEM, não que não esteja agora, mas eu tenho agora uma visão bem mais ampla do que, como o que a gente deve tá preocupando, com quais são as questões que a gente deve tá lutando, isso foi uma coisa que me fez abrir meus olhos (Natália).

De fato, o depoimento da aluna Natália (nome fictício) traz alguns elementos que precisam ser considerados com maior atenção. Autodeclarada parda, a discente aponta para o ambiente familiar como um fator que limita as reflexões sobre as causas de grupos que ela trata como “minorias”, no caso específico, os afro-brasileiros e sua cultura. No mesmo sentido, Natália atribui à escola responsabilidades pela sua visão limitada sobre os temas que envolvem essa cultura. Isso se dá, sobretudo, através da elaboração e práticas curriculares. Dito de outra forma, para a discente, andam lado a lado o silenciamento da temática em questão e as exigências conteudistas com interesses propedêuticos. Em contrapartida, as opções docentes postas em prática no IFMA *Campus* Porto Franco serviram para ela como

uma forma de ampliação da sua visão quanto ao complexo papel dos africanos e dos seus descendentes na construção da nação brasileira.

Ainda, após os dois questionamentos iniciais acima referidos e algumas abordagens feitas pelo professor João Fernando acerca das ações da II Semana da Consciência Negra, o roteiro foi seguido abordando: a) Qual a importância de se falar sobre racismo na escola? Questão esta surgida ao longo da pesquisa a partir das sugestões discentes e b) Como o Ensino de História pode contribuir para uma melhor aprendizagem acerca dos estudos sobre a África e da Cultura Afro-Brasileira?

Embora essas duas últimas perguntas não tenham sido feitas ao mesmo tempo, pode ser percebido que houve uma espécie de repetição das respostas. Creio que os diálogos promovidos pelos encontros tenham feito emergir alguns aspectos do cotidiano escolar que os interlocutores acreditam ser importante discutir com frequência e com respeito. Isso fica compreensível no caso da aluna Renata (nome fictício). Seu relato enfatizou a importância de a escola pública abordar estes pontos:

Eu acho que esse assunto (temática etnicorracial) deveria ser mais abordado nas escolas. No Ensino Médio daqui de Porto Franco, eles só fazem um evento (referência à outra escola de Ensino Médio da cidade, na qual a aluna já tinha feito o primeiro ano do Ensino Médio sem atingir a aprovação), eles dizem que é pro Dia da Consciência Negra, mas ninguém que vai fazer o evento, ninguém vai atrás de saber. Eu acho que devia ser igual aqui, fazer palestra, é, botar aquele negócio crítico no aluno. Eles fazem um evento, você dança, você só ensaia, você não sabe de onde veio aquela dança, você só ensaia, você não sabe porque eles botaram você pra dançar aquela dança, num sabe a origem, ninguém vai pesquisar. Minha mãe nunca deixou eu alisar meu cabelo. Eu sempre quis. Eu acho assim, eu já morei no Paraná, e esses lugares do Sul, gente, vocês num tem noção do tamanho do preconceito, de jeito nenhum! Eu morei no Paraná na época daquela epidemia de gripe, aí eu estudava numa escola particular, e eu era a única menina que tinha cabelo cacheado e minha mãe nunca deixou eu alisar meu cabelo, meu pai também nunca deixou e eu sempre quis porque eu era o Michael Jackson do cabelo cacheado. Meu apelido era Michael Jackson e eu tossi dentro da sala de aula, aí uma professora me levou, porque lá na escola tinha um consultório, me levou imediatamente ao consultório porque eu tossi, tava com minha garganta coçando, ela me colocou uma máscara e todos me chamaram de gripe suína na escola. É muito, o preconceito lá é muito grande, e eu sofri muito na pele lá. Eu estudei quatro anos lá. Foi só o Ensino Fundamental. Eu estudei lá quatro anos. Quando eu vim pra cá, foi muito diferente, aqui ninguém, as pessoas quando eu vim pra cá, eu estudei em escola pública, eu vim estudar no Marcolina (Unidade Integrada Marcolina Magalhães em Porto Franco), e ninguém nunca falou nada da cor da pele, do meu cabelo, ninguém nunca me xingou, todo mundo me chamava de Renata. Isso nunca aconteceu na escola que eu estudava. Eu não tinha amigos, eu não conversava com ninguém, eu conversava com uma menina que depois desse acontecimento da máscara, ela nunca mais falou comigo, aí eu também participava de jogos da escola, e eles, eu participava mais da queimada, e eu era a única que ficava lá, porque todo mundo se queimava logo pra sair, pra não ficar perto de mim. Aqui foi diferente, quando eu cheguei aqui, eu não sofri *bullying*, nada, nada, nem racismo por parte de ninguém, nada. Por isso que hoje eu gosto das palestras, das coisas aqui porque eu nunca vi isso entendeu? (Referência às ações da Semana da Consciência Negra). Eu nunca aprendi sobre isso, eu nunca senti que aquilo era racismo. Pra mim eu conhecia, pra mim só era *bullying*, eu não

sabia que era racismo nem nada. Quando eu, eu gostei muito quando eu cheguei e tinha mais meninas na sala com o cabelo cacheado, já me chamavam pelo meu nome, entendeu? Foi muito importante pra mim vir pra cá e saber que as coisas são diferentes (Renata).

Parte da trajetória da discente Renata, constante no seu relato imediatamente acima transcrito, é marcada pela crescente consciência acerca do racismo presente nos espaços escolares. Autodeclarada parda, a aluna narra como “sofreu na pele” o que tantas outras crianças e adolescentes de “cabelos cacheados” experimentam no seu cotidiano. Apelidos e piadas racistas, comparação com animais não são novidades quando o racismo na escola é tema de investigação. Para a narradora, o seu sofrimento está diretamente associado ao fato de sua cor da pele e a textura do seu cabelo serem um diferencial num espaço geográfico majoritariamente ocupado por brancos. Ser pardo ou negro “lá” era estar constantemente sob olhares e dizeres classificatórios e depreciativos.

Entretanto, sua mudança para o Maranhão, mais especificamente para a cidade de Porto Franco, provocou uma ruptura na sua trajetória e alimentou um senso de pertencimento a um povo cujas características étnicas funcionam como um espelho de si<sup>58</sup>. “Michael Jackson” não mais existe, é apenas uma associação superficial produzida por terceiros que ficou “lá”, no tempo e no espaço, embora reconstruída “aqui” e no presente pelo seu relato. Seu nome é Renata e todos sabem disso. A estranheza da parda em um mundo de brancos é substituída pela ausência de comentários acerca da sua cor de pele e da textura do seu cabelo.

Crescente como seu senso de pertencimento a um grupo étnico específico composto por pretos e pardos e sua identificação com um “cá” oposto a um “lá” estava a sua consciência sobre o racismo que a vitimava. O que Renata sofria não era *bullying*; era racismo, agora ela nomeia sem reservas. Essencial para essa ruptura na sua compreensão está o contato mais assíduo e consistente com as redes sociais e seu ingresso na escola pública em Porto Franco. Primeiramente, na Unidade Integrada Marcolina Magalhães, posteriormente no Centro Educacional Fortunato Moreira Neto e, por último, no Instituto Federal de Educação, Ciência

---

<sup>58</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo 2010, o município de Porto Franco (MA) contava com uma população de 21.530 habitantes. Destes, 1.144 eram autodeclarados negros e 14.134 afirmaram serem pardos. Ou seja, 70,96% contribuíam para que população porto-franquina em 2010 fosse majoritariamente preta e parda. Dados disponíveis nas páginas <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/porto-franco/panorama>> e <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>> do IBGE na rede mundial de computadores. Tão significativo quanto esses dados municipais é o fato de o Estado do Maranhão contar no início da década passada com 74% da população autodeclarada negra. Logicamente, esses dados estatísticos não apontam para a inexistência de racismo no Estado ou no município de Porto Franco. Disponível na internet em: <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2012/11/negros-representam-74-da-populacao-do-maranhao-diz-ibge.html>> Acesso em 18 Dez. 2019.

e Tecnologia. Para a discente, sua experiência no IFMA foi fundamental para o incremento da sua capacidade de refletir sobre questões etnicorraciais. Ali, os eventos alusivos à África e aos afro-brasileiros ganhavam novos significados porque acompanhados de estímulos à pesquisa e articulação do conteúdo escolar com o seu cotidiano, como bem define a *aprendizagem histórica*.

Muito provavelmente por isso, a aluna tenha destacado a importância do aprofundamento sobre as questões etnicorraciais por ela percebidas como um avanço em relação aos usos do tema apenas como eventos escolares, nos quais “você dança, você só ensaia, você não sabe de onde veio aquela dança, você só ensaia, você não sabe porque eles botaram você prá dançar aquela dança, num sabe a origem, ninguém vai pesquisar”. Na concepção de Renata, “eu acho que devia (na sua antiga escola) ser igual aqui, fazer palestra, é, botar aquele negócio crítico no aluno”.

Tais reivindicações discentes, estimuladas pelas práticas docentes encontram amparo legal na legislação que ganha novos contornos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De fato, os anos 1990 inauguram uma nova fase na forma como a educação no Brasil passa a ser compreendida com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais embora tenham sido bastante criticados pelos docentes (MAGALHÃES, 2006), incorporaram os chamados temas transversais, dentre os quais pode ser destacado “a diversidade cultural”.

Na área de História os PCN enfatizam “a importância social do conhecimento histórico, a partir da análise da trajetória do ensino de história”, ao mesmo tempo em que “critica a visão eurocêntrica que, instituiu determinado modelo de identidade nacional” (OLIVEIRA; CANDAU 2010, p. 30).

Apesar das críticas feitas às propostas trazidas pelos PCN, deve ser ressaltado que junto às Diretrizes Curriculares Nacionais ambos “têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira” (ABREU; MATOS, 2008, p. 6). No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais, elas exigem o aprofundamento de conceitos como *democracia racial*, *cultura afro-brasileira*, dentre outros, bem como sua “contextualização no processo histórico”. Buscam ainda “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, visando superar a desigualdade étnica-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12). Na realidade, a introdução dessas orientações está muito ligada à forma como os professores decidem colocá-las em prática.

Nesse sentido, pode ser percebida a importância de não levantar essas discussões como uma obrigação imposta, nem tampouco na condição de meros eventos para atender algumas datas do calendário escolar, típicas de um fazer pedagógico carente de maior substância. Entendo que uma prática que trilhe o sentido contrário é fundamental para a construção da educação para as relações etnicorraciais, nesse caso, a partir da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, pois

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante (BRASIL, 2000, p. 22).

Conforme já discutido acerca da tentativa de se criar uma identidade para a nação brasileira, essas concepções sofreram profundas mudanças na medida em que avançaram os debates para a educação das relações etnicorraciais. Portanto, tem-se na contemporaneidade “(...) na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas” (ABREU; MATOS, 2008, p. 6). Um novo lugar político e social que passa pela construção e incorporação de uma identidade geradora de sentido para os nossos estudantes.

Assim, de acordo com os PCN,

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. É assim simples. Ao mesmo tempo é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações (BRASIL, 2000, p..66).

No entanto, ainda pode ser observado pela fala da aluna Renata que algumas práticas escolares ainda estão muito distantes do ideal a ser alcançado. Reafirma-se a importância de educadores éticos e comprometidos com ações que visem à superação de práticas excludentes como aquelas mencionadas pela discente. Para tanto, é necessário entender estas mudanças não como apenas a introdução de novos conteúdos, mas abrindo espaço para que, a partir de diálogos mais consistentes, haja uma maior inclusão dos nossos estudantes e dos saberes que eles trazem consigo a fim de promover de fato uma *aprendizagem significativa*.

Passados alguns meses após o primeiro encontro, houve também a mudança de turma. Passaram do primeiro para o segundo ano do Ensino Médio. Optei por incluir logo no primeiro bimestre aulas com foco sobre as *Grandes Navegações* e acerca da administração lusitana na então América portuguesa, dando ênfase na questão do tráfico transatlântico. Para tanto, foram trabalhados com as turmas seminários acerca de temas como economia açucareira, tráfico negreiro, religiosidade na colônia e a descoberta do ouro.

Diante da realização dos encontros e do avanço das discussões, o anseio era que ocorresse uma maior possibilidade de intervenções promovidas pelos discentes no espaço escolar, criando o hábito de trazer ao debate questões ligadas à Cultura Afro-Brasileira presentes no cotidiano. Em síntese, promover de forma significativa uma *aprendizagem histórica*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho de pesquisa registrado nas presentes páginas busquei identificar quais saberes um grupo de discentes ingressantes no ano de 2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *Campus* Avançado Porto Franco, traziam consigo acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Levando em conta que todos eles tiveram seu percurso no Ensino Fundamental já amparado pela Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da inclusão dessa temática nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, procurei verificar suas percepções e, a partir desse diagnóstico, construir estratégias de ensino capazes de contribuir para a promoção de uma aprendizagem histórica e significativa.

De fato, a pesquisa surgiu e tomou corpo como exigência a uma demanda contemporânea que, por sua vez, implica na construção de recortes e abordagens educacionais mais condizentes com as noções da produção de conhecimento em voga em nossos dias. Em outro sentido, é o próprio aprendizado em uma situação formal de ensino que passou por um processo de análise na medida em que a investigação era encaminhada.

Visivelmente, a escolha do tema, o tempo da investigação e as atividades propostas, bem como a interpretação dos dados coletados estão de acordo com a ideia de currículo escolar como algo que ultrapassa de forma considerável a mera seleção de conteúdos. No limite, ao adotar uma perspectiva dialógica, o objetivo mais amplo foi fornecer condições para que cada interlocutor assumisse a sua capacidade de intervenção no meio social circundante. Dito de outra forma, apelar para que os discentes reconfigurassem sua identidade como sujeitos e críticos do seu entorno e filiação social (SEFFNER, 2001).

Assim, o processo adquiriu um caráter *subversivo* (SCHEINER, 2012). Pode causar alguma estranheza o uso do termo. Entretanto, ao propor uma pesquisa pautada nos princípios da *aprendizagem significativa* em um ambiente escolar que conserva uma forte tradição *mecânica* a ideia de subversão parece adequada. Mas afinal o que foi preciso subverter?

Dizer que foram subvertidos os princípios que caracterizam a educação do tipo *bancária*, na qual os discentes são receptores de um conhecimento acabado, logo não passível de questionamentos (FREIRE, 1987), oferece uma visão processual ampla, mas carente de detalhamento mais dedicado.

No passo seguinte após o recorte temático e seleção dos interlocutores, procurei identificar os seus conhecimentos prévios acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, quais saberes conservados e divulgados pelos discentes em relação à temática.

Com isso, fica acentuado o ponto de partida da teoria da *aprendizagem significativa*, conforme proposto por David Ausubel (1918-2008), qual seja: a valorização dos conhecimentos prévios dos aprendizes (MOREIRA, 2011).

De fato, levando em consideração a teoria cognitivista de Ausubel, cada indivíduo é portador de uma ideia na qual novas informações podem ser ancoradas, produzindo um conhecimento novo. Àquela ideia-âncora o autor deu o nome de *subsunçor*. A partir do confronto de um novo conhecimento com um subsunçor, os conhecimentos prévios adquirem novos significados e maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2011). Na aprendizagem do tipo *bancária*, a valorização dos conhecimentos prévios dos discentes é anulada pelos saberes que precisam ser digeridos tais quais formatados em outro tempo/espço cujos interesses não são imediatos aos dos aprendizes.

A segunda necessidade de subversão foi imposta pelo tempo dedicado às atividades da pesquisa. Creio que para a construção de uma *aprendizagem significativa* o calendário escolar, com as suas exigências de cumprimento de metas conteudistas associadas aos períodos nos quais o ano letivo é subdividido, é um obstáculo que exige dos docentes coragem para promover rupturas sensíveis. A promoção de encontros em dias não letivos, com possibilidades de horários flexíveis e não limitados pelo toque da sirene que marca o fim de uma aula, confirmou como a organização do tempo pedagógico é essencial na construção da *aprendizagem significativa*. Portanto, temas amplos exigem maior investimento de tempo. Adequar facetas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira ao calendário regular das aulas pode ser facilitado por recortes temáticos que põem em diálogos experiências históricas de distintos povos em diferentes épocas. Ou ainda, a aplicação de uma *sequência didática* ao longo de um bimestre poderá trazer resultados satisfatórios, conforme sugeri em outro ponto.

Além de fazer uso do tempo de forma mais flexível, a utilização de recursos didáticos variados nos encontros com os discentes também guarda coerência com princípios característicos da *aprendizagem significativa*. Para David Ausubel duas condições são fundamentais para que ocorra tal tipo de aprendizagem. A primeira delas diz respeito justamente à seleção de materiais didáticos potencialmente significativos. Isso quer dizer que todo e qualquer material utilizado como fonte problematizadora na construção de conhecimentos (textos, filmes, imagens, músicas etc.) deve ser relacionável de maneira não-arbitrária (“não é com qualquer ideia prévia” e sim “com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva” do aprendiz) e não-literal (“não ao pé-da-letra”) (MOREIRA, 2012, p. 30). Ainda, a ideia de algo potencialmente significativo

implica afirmar que nenhum material é, de fato, significativo, tendo em vista que a atribuição de significados é tarefa do sujeito aprendiz (MOREIRA, 2011).

Não existe *aprendizagem significativa* sem o protagonismo do aprendiz. E eis a segunda condição definida: “o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender” (MOREIRA, 2012, p. 36). Do aprendiz procede o conhecimento prévio; à sua disposição são colocados materiais potencialmente significativos aos quais ele atribuirá significados; a sua estrutura cognitiva adquire maior consistência com o diálogo entre prévios e novos conhecimentos. Tudo decorre, entretanto, do seu desejo de aprender, da sua predisposição “a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos a sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significado a esses conhecimentos” (MOREIRA, 2012, p. 36).

Admito, portanto, que

O ensino de História se torna significativo quando inicializamos o contexto histórico e potencializamos a reflexão do aluno e o confronto de diferentes ideias e concepções, o que resultará numa aprendizagem histórica que os orientará a tomar decisões na sua vida cotidiana, e que terá como resultado efetivo o compromisso social e ético da e na sociedade brasileira (BAUMGARTEN, 2017, p. 82).

Se nos parágrafos imediatamente acima fiz questão de destacar o papel discente na construção de uma *aprendizagem significativa*, por outro lado, a todo o tempo, a presença da professora estava ali insinuada por intermédio da sua práxis pedagógica. Afinal, parte do docente a decisão de propor rupturas com a educação do tipo *bancária*, dirigir atividades e selecionar materiais didáticos potencialmente significativos com vistas à efetivação de uma *aprendizagem significativa*.

Justamente, na condição de docente da disciplina História, ao longo de uma ainda breve trajetória profissional, tenho procurado efetivar um compromisso não apenas para com a disciplina à qual me dedico, mas também para com todos os estudantes com os quais tive a alegria de compartilhar a construção de saberes, pois “para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem”. Além disso, é preciso reconhecer que essas contribuições “usadas de modo construtivo, promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado” (bell hooks, 2017, p. 18).

Em outro sentido, no exercício do magistério, fui aos poucos percebendo que “o recorte que o professor faz é uma opção política” (KARNAL, 2007, p. 9). Portanto, enquanto docente, logo percebi que ao tratar de assuntos ligados à História da África e da Cultura Afro-

Brasileira, nem sempre os estudantes demonstravam uma identificação com aquilo que eu entendia como sendo próximo ao cotidiano, dada a grande presença das contribuições dos negros na nossa sociedade. Diante disso, fiz do uso dessa temática não apenas mais um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de História, mas vi a possibilidade de promover uma aprendizagem que fosse capaz de levar os discentes “ao verdadeiro potencial transformador da História (...) a oportunidade de praticar a inclusão histórica” (PINSKY, J.; PINSKY, C., 2007, p. 28).

Ao longo desse trajeto, pude compartilhar de práticas de ensino que considero enriquecedoras. Dentre elas, destaco a experiência mais recente de trabalhar no estado do Maranhão, na condição de professora efetivada via concurso público. Ao adentrar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão – *Campus Avançado Porto Franco*, tive a alegria de também ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, o que, por sua vez, trouxe a oportunidade de paralelamente ao meu ofício docente empreender uma pesquisa acerca daquilo que tomei como “minha opção política”: o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Mesmo não sendo uma mulher negra, acredito que a educação para as relações etnicorraciais deve constituir um compromisso de todos os educadores, pois

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 16).

No entanto, depois de encaminhada e efetuada a pesquisa, me deparei com mais uma proposta desafiadora: novamente mudaria de escola e de cidade. Em julho de 2019, fui removida para a unidade do IFMA, localizada na cidade de São João dos Patos, no denominado Médio Sertão maranhense. Nesses pouco mais de sete meses na nova escola, ingressei em grupos melhores estruturados, capazes de transformar minhas práticas em projetos mais amplos.

Assim sendo, passei a compor o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – (NEABI-IFMA), o qual tem por objetivo a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de ações que contemplem pesquisa, ensino e extensão sobre as temáticas identificadoras do nome do Núcleo. Além disso, passei a integrar o quadro de professores que atuam no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Educação para as Relações

Étnicas e Raciais, contribuindo para que alguns saberes sejam encorpados e ressignificados, de acordo com aquele nível de ensino.

Ao longo do presente texto, busquei colocar o leitor o mais próximo possível das escolhas teórico-metodológicas consideradas pertinentes para uma aproximação mais rica dos os estudantes participantes da pesquisa – bem como a escola na qual ela foi produzida – com a História enquanto disciplina escolar, por entender que não há ensino/aprendizagem sem a efetiva participação discente em todas as etapas do processo. Além do mais, o resultado das atividades pedagógicas adquire um viés socialmente mais relevante quando docentes e discentes passam a interferir no seu cotidiano com base no aprendido e nas múltiplas experiências que o aprendizado suporta.

Procurei destacar ainda, algumas páginas atrás, as diversas lutas dos Movimentos Negros em prol da inserção da população negra, sobretudo no âmbito educacional, pois

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139)

Em vista disso, tais movimentos “promoveram cursos, iniciaram crianças e adolescentes na leitura mais sustentada da cultura africana e do papel dos africanos na construção política brasileira” (GONÇALVES, 2011, p. 112), evidenciando, dessa forma, que não era possível pensar a construção da nação sem a participação dos negros na formação da sociedade nacional. Seguindo com esse desafio, “depois de um século, seus movimentos conseguiram colocar, na agenda política, os direitos que lhes foram negados. As políticas de ação afirmativa estão dentro desse contexto” (GONÇALVES, 2011, p. 133), assim como o conjunto de leis que aqui tenho chamado de antirracista, dentre as quais a Lei 10.639/2003. Nesse sentido, o presente texto está ligado a uma tradição secular de lutas e reflexões intelectuais que têm por objetivo a reparação de silenciamentos e distorções históricas presentes na historiografia nacional com ênfase sobre o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Diante do tão ainda presente *mito da democracia racial*, foi necessário trazer aos interlocutores questionamentos que não ficaram restritos às discussões do grupo, mas que foram socializados com todos os estudantes a partir da realização da II Semana da Consciência Negra no IFMA Porto Franco. Para tanto, as ações daquela Semana foram marcadas por atividades interativas como, por exemplo, as rodas de conversa sobre a presença

do racismo na sociedade brasileira. Considero, nesse caso, que “a aprendizagem histórica através da experiência alarga a possibilidade de orientação” (FREITAS, 2016, p. 252) percebida neste caso pelos resultados obtidos, expressos na forma dos registros compartilhados pelos discentes.

Portanto, ao refletir sobre o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no contexto da educação para as relações etnicorraciais, deve-se considerar que as conquistas alcançadas ainda não foram capazes de superar todos os problemas advindos de um longo processo de exclusão a que foram submetidas as populações afrodescendentes.

Sendo assim, registro no presente trabalho uma estratégia, dentre muitas possíveis, e as dificuldades para sua execução, de como esse recorte temático pode ser trabalhado, tendo em vista as orientações trazidas pela legislação em vigor. Sua meta derradeira deve ser o combate às práticas racistas e discriminatórias ainda tão presentes dentro da escola.

Para a professora Circe Bittencourt, é importante destacar, que

Os critérios de seleção precisam obedecer às problemáticas do presente, condição que requer um estudo atento sobre o Brasil atual. O conhecimento sobre o Brasil atual exige o domínio de História do presente, ou o entendimento do presente como História, e dos métodos de abordá-la. A identificação dos problemas vividos ou próximos dos alunos torna possível estabelecer os objetos de estudo significativos que ordenarão os conteúdos a serem trabalhados, tanto no tempo como no espaço. (BITTENCOURT, 2007, p. 201).

Não deve ser considerado que ainda haja dúvidas sobre a pertinência do que tenho exposto. Igualmente, gostaria de ter por certo que o esforço da pesquisa, seus fundamentos e resultados contribuem, de alguma forma, para o enfrentamento do problema, através de uma estratégia de ensino válida para o alcance de uma *aprendizagem histórica e significativa*, conforme ansiado.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, pag. 5-20.

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set/dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ALBUQUERQUE JÚNIOR., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANJOS. Rafael Sanzio de Araújo. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf).

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Ana Beatriz Sampaio Soares. **Antropofagismo - palimpsesto selvagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

AZEVEDO, Gislaine; SERIACOPI, Reinaldo. **História: passado e presente**. São Paulo: Ática, 2016. (v. 3.)

BAKKE, Raquel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) / Universidade de São Paulo (USP), 2011. (Tese de Doutorado em Antropologia Social).

BAUMGARTEN, Lúcia. Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações. **Crítica Histórica**. Ano VIII, nº 15, jul/2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o Ensino de História. *Estudos Avançados*. v. 32. n. 93. p. 127-150, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível na Internet em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)> Acesso em 06 Jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais /Bases Legais**. 2000.

\_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio – Orientações Educacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília/DF: Imprensa Oficial, 2003. Disponível na Internet em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em 03 Jun. 2018

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2004.

\_\_\_\_\_. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais – Ministério da Educação/Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília, SECAD, 2006.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

CARVALHO, Renato Sérgio Chaves de. **Porto Franco, terra que amo: mosaicos de uma história**. Imperatriz: Ética, 2008.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990. p. 177-229.

CLARO, Regina. **Olhar a África**: fontes visuais para a sala de aula. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

COELHO, Edinaldo Gonçalves. **A busca da identidade nacional no Modernismo brasileiro**: das palavras de Mário de Andrade às pinceladas de Tarsila do Amaral. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2018.

CRUZ, Romário Milhomem da. **A Cultura e a Cooperação como ferramentas de Aprendizagem e de Inserção Social**. Palmas – TO; Jornada interdisciplinar do PPGCom, 2016.

EL-DINE, Lorenna Ribeiro Zem. Eugenia e seleção imigratória: notas sobre o debate entre Alfredo Ellis Junior, Oliveira Vianna e Menotti Del Picchia, 1926. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.23, supl., dez. 2016, p.243-252.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; FERNANDES, Stenio de Brito. O Ensino de História e o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 150-163, set. 2017. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5317>>. Acesso em 06 Dez. 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2017.5317>.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.

FREITAS, Rafael Reinaldo. Aprendizagem histórica e cultura histórica: contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica. **História e Ensino**. Londrina/PR, v. 22, nº 2, p. 247-262, jul/dez, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na e Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf).

\_\_\_\_\_. Diversidade Étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. IN: FONSECA, Márcio Vinícius SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.) **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Goncalves. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, set/out/nov/dez. p.134-157, 2000.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. IN: FONSECA, Márcio Vinícius SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.) **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011

GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado. Entre as luzes e o romantismo: as tensões da escrita da história no Brasil oitocentista. In: GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado. (Org.) **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

\_\_\_\_\_. A disputa pelo passado na cultura oitocentista no Brasil. In: CARVALHO, José Murilo de. (Org.) **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Historiografia e Nação no Brasil (1838-1857)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MACIEL, Luíza Vieira; OTTO, Clarícia. Consciência histórica sobre a África e a cultura afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v.5, nº. 10, 2016. p. 231-259.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professor. In: **Tempo**, v. 11, nº 21, pag. 49-64, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e os textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

\_\_\_\_\_. ¿AL FINAL, QUÉ ES APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO? **Revista Currículum**, 25; marzo 2012, pp. 29-56

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na e Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf).

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v.13, nº 25/26. Set. 92/Ago.93. p. 143-162.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O espelho africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de história, um estudo de caso no Recôncavo Baiano. **Recôncavos**, Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB, v. 1, 2007. p. 1-18.

\_\_\_\_\_. Leituras sobre a África Contemporânea: representações e abordagens do continente africano nos livros didáticos de História. **Cadernos de pesquisa do CDHIS**: ano 22, n. 40, 1º sem. 2009, p. 141 – 151.

OLIVEIRA, Cecília Helena de C. Estado, nação e escrita da história: propostas para debate. In: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das, (Org.). **Repensando o Brasil do Oitocentos: Cidadania, política e liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

OLIVEIRA, Cícero da Silva. Currículo e identidade afro-brasileira no Ceará. In: MARTINS, Edson Soares; GONÇALVES, Neila; FERREIRA, Dulcinéia; AYALA, Maria Ignez; AYALA, Marcos; et. al. **Cultura Popular: entre caminhos e resistências**. Crato-CE: Edson Soares Martins, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**: Belo Horizonte. v.26, n.01, p.15-40 . abr. 2010.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. **A invenção do Brasil**: o país efabulado no Modernismo nacional. Macapá: UNIFAP, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O quê e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

POTIER; Leda Virgínia. B. C.; POTIER, Robson William. Didática da História, espaço escolar e vida prática: implicações para o desenvolvimento da consciência histórica em sociedade. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 6, 2014. p. 279-298.

RAMOS, Dernival Venâncio Ramos Júnior. História da África: Relato de experiência e análise de intervenção didática. **Emblemas**, v. 14, n. 2, p. 68-77, jul.-dez, 2017.

REIS, José Carlos. **História e Teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 2, n. 3, p. 91-95, dez. 1994.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília. Editora da UnB, 2001.

SANTANA, Nara M. C.; SANTOS, Ricardo Augusto dos. Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX. **Revista de Estudos Sociais**, núm. 58, outubro-diciembre, 2016, pp. 28-38. Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia

SANTOS, Lyndon de Araújo. **As outras faces do sagrado**: protestantismo e cultura na Primeira República Brasileira. São Paulo: UNESP, 2004. (Tese de Doutorado em História).

SCHEINER, Livia. Aprendizagem significativa crítica e ensino de História. algumas reflexões a partir do Labhum. **Encontros** – ANO 10 – Número 18 – 1º semestre 2012. p. 25-34

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ED UFPR, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Raça como negociação – sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed., Belo Horizonte: Autentica, 2006. p.11-40.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Revista História Unicruz**, Cruz Alta, v. 2, p. 18-23, 2001.

SKIDMORE, Thomas. Preto no Branco: **Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

SILVA, Elisângela Coelho da. **A História da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. - Universidade Federal do Pernambuco, CFCH. Recife/PE, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História)

SILVA, Márcio Alves da. **Discutindo alguns aspectos conceituais da teoria sociológica sobre a questão racial no Brasil**: compreendendo a presença de Florestan Fernandes. 2004. 172 p. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: FONSECA, Márcio Vinícius SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.) **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Andreia Costa; SILVA, Edna Santos. Imaginário Popular sobre a África e os Africanos: Apontamentos para o Ensino de História e uma Educação Antirracista. In:

MARTINS, Edson Soares; GONÇALVES, Neila; FERREIRA, Dulcinéia; AYALA, Maria Ignez; AYALA, Marcos; et. al. **Cultura Popular**: entre caminhos e resistências. Crato-CE: Edson Soares Martins, 2019.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, v. 1, nº.1, 2012. p. 17-28.

\_\_\_\_\_. **África e Brasil africano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. **História**, v. 23 (1-2), 2004. p. 13-32.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT**  
**CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-PPGEHIST**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**  
**Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas–Setor Cimba -CEP: 77.824.838 Araguaína –TO**  
**Fone (63) 2112-2286, 2112-2297,3416-5697 / E-mail:profhistoria@uft.edu.br**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor- \_\_\_\_\_  
sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) para participar da pesquisa ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO IFMA - PORTO FRANCO. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora Edna Santos Silva, do Curso de Pós-graduação- Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins do *Campus* de Araguaína, sob orientação do(a) Prof.(a) Cleube Alves da Silva. Nesta pesquisa, pretendemos identificar os saberes relativos à África e à Cultura Afro-Brasileira e como eles contribuem para o desenvolvimento da *aprendizagem histórica*. O motivo que nos leva a estudar essa temática é a contribuição com o propósito da promulgação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, procurando destacar a pluralidade dos povos africanos e da sua influência na construção da sociedade brasileira, tendo em vista a importância crescente desta temática para consolidar as conquistas alcançadas. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Nesse estudo será empregado o método da *pesquisa-ação* por meio de técnicas variadas, tais como: questionário, rodas de conversa para leitura e produção textual, mostra de vídeo(s) com a pretensão de promover um aprofundamento do diálogo acerca do tema apresentado: História da África e da Cultura Afro-Brasileira, contribuindo dessa forma, para o melhoramento das questões étnico-raciais dentro e fora do espaço escolar. A participação do menor e sua contribuição consistirão em participar, de forma voluntária das rodas de conversa, das discussões levantadas e da produção de textos e desenhos que venham a ser sugeridos. Os riscos envolvidos na pesquisa, de acordo com a Resolução nº 510 de sete de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, consiste no fato de que todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. É possível que durante a observação das aulas, preenchimento do questionário, leitura de textos ou produção textual, e mesmo uma possível entrevista com o consentimento expresso pelo interlocutor, algum participante se sinta constrangido pela situação. Como precaução a esse risco psicológico, serão tomados os devidos cuidados para não expor situações que não dizem respeito aos objetivos deste estudo ou que possam revelar qualquer aspecto da privacidade dos participantes. Como também, será respeitado o seu direito de não participar em caso de recusa de qualquer instrumento. Diante do exposto, as medidas de prevenção serão realizadas nos esclarecimentos prévios acerca da possibilidade dos riscos bem como dos benefícios advindos desta participação que se propõe a discutir temas tão relevantes para o Ensino de História, sobretudo porque se propõem a ser pensados a partir dos diálogos com os discentes ingressantes no Ensino Médio em 2018 compreendidos numa faixa etária entre 14 a 17 anos. A garantia da participação voluntária, do anonimato e da livre escolha de a qualquer momento permanecer ou não na pesquisa, além da possibilidade de silenciar diante de algum questionário proposto, se constituem como medidas de proteção aos fatores de risco constituintes deste tipo de atividade. A pesquisa contribuirá com a promoção de benefícios à comunidade acadêmica através de um estudo em lugar

específico, qual seja, o IFMA Porto Franco dada a sua proposta de contribuir para o aprendizado histórico e o aprofundamento das questões étnico-raciais dentro da comunidade escolar e do Ensino de História. Para participar deste estudo o adolescente sob sua responsabilidade não terá nenhum custo. Não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação neste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O aluno (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A participação portanto, é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o estudante é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome dos participantes ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em três vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no IFMA *Campus* Avançado Porto Franco, a outra ficará arquivada na Secretaria do ProfHistória e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFT e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO IFMA - PORTO FRANCO, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorizar o adolescente sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar.

Concordo que a participação por registro fotográfico, sonoro, textual /ou audiovisual seja utilizado somente para esta pesquisa.

*Rubrica do pesquisador:*

---

*Rubrica do responsável legal:*

---

Declaro que concordo em autorizar o adolescente \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade, desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim (responsável) e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:



## APÊNDICE II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-PPGEHIST**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**  
**Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas–Setor Cimba -CEP: 77.824.838 Araguaína –TO**  
**Fone (63) 2112-2286, 2112-2297,3416-5697 / E-mail:profhistoria@uft.edu.br**

### QUESTIONÁRIO UTILIZADO

1. Sexo:  
 Masculino       Feminino
  
2. Idade \_\_\_\_\_ Anos completos
  
3. Antes você frequentava que tipo de escola?  
 pública    privada
  
4. Município de origem \_\_\_\_\_  
Município onde reside atualmente \_\_\_\_\_
  
5. Em relação à cor da pele, como você se considera?  
 Negro    Branco    Pardo    Indígena    Prefere não declarar
  
6. Em termos geográficos, como você definiria a África:  
 Um país    Uma região dentro de um país    Um continente
  
7. Quais das paisagens apresentadas você identifica com a África?  
 Florestas    Desertos    Praias    Savanas    Rios
  
8. Como você percebe a organização política na África?  
 Diferentes formas de organização política  
 Organização tribal  
 Países controlados por potências estrangeiras  
 Não existe organização política
  
9. Quais as diversas formas de trabalho que você acredita que estejam presentes na África:  
 Trabalho no campo  
 Trabalho assalariado  
 Trabalho escravo
  
10. Quais elementos da cultura africana você pode identificar no seu cotidiano?  
 Ritmos    palavras    comidas    danças    Nenhum

11. Quais destas religiões você afirma pertencer?

- Cristã Católica     Cristã Evangélica     Espírita  
 Religião de Matriz Africana     Prefere não declarar

## APÊNDICE III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-PPGEHIST  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA  
Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas–Setor Cimba -CEP: 77.824.838 Araguaína –TO  
Fone (63) 2112-2286, 2112-2297,3416-5697 / E-mail:profhistoria@uft.edu.br**

### ROTEIRO DE CONDUÇÃO DAS OFICINAS

#### OFICINA I

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória *Campus* Araguaína  
Proposta de Oficinas de História da África e da Cultura Afro-Brasileira com alunos  
integrantes no Ensino Médio do IFMA *Campus* Porto Franco em 2018

Edna Santos Silva

25/8/2018

Objetivo geral:

Apreender, a partir do método da pesquisa-ação e de técnicas diversificadas, saberes prévios conservados e divulgados pelos discentes acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira para em um momento posterior analisar os dados produzidos.

Lista de frequência

Pedir que os discentes escrevam dez palavras que lhes vierem à cabeça ao ouvirem a expressão África.

Mostra do vídeo: *O perigo de uma história única* contendo uma palestra efetuada pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Em seguida, pedir que os discentes discutam o vídeo e depois escrevam sobre duas questões:

- Quais os principais meios pelos quais você obtém informações sobre o continente africano?

A África é...

Pedir para que os interlocutores comecem a prestar atenção ao seu redor e caso percebam alguma coisa direcionada às discussões, anote para discutir no próximo encontro.

Recursos Didáticos

Notebook

Data-show

Caixa de Som

Papel e Caneta.

#### OFICINA II

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória *Campus* Araguaína  
Proposta de Oficinas de História da África e da Cultura Afro-Brasileira com alunos  
integrantes no Ensino Médio do IFMA *Campus* Porto Franco em 2018

Edna Santos Silva

15/09/2018

Objetivo geral:

Aprender, a partir do método da *pesquisa-ação* e de técnicas diversificadas, saberes prévios conservados e divulgados pelos discentes acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira para em um momento posterior analisar os dados produzidos.

Lista de frequência

Fazer uma explanação do que seja a Lei 10.639/03 e seus objetivos. Deixar claro que esta faz parte de um conjunto de reivindicações dos diversos Movimentos Negros no Brasil e que se insere, portanto, dentro do conjunto da *legislação antirracista*.

Dialogar com os estudantes procurando observar como (se) eles percebem a presença da lei e a necessidade dela se fazer presente.

Pedir aos estudantes que, em uma folha em branco, desenhem o que eles imaginem ser o mapa da África, e dentro deste mapa, escrevam palavras ou frases que eles acham que fazem parte deste território.

Recursos Didáticos

Notebook

Data-show

Papel e Caneta.

### OFICINA III

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória *Campus* Araguaína  
Proposta de Oficinas de História da África e da Cultura Afro-brasileira com alunos integrantes  
no Ensino Médio do IFMA *Campus* Porto Franco em 2018  
Discente: Edna Santos Silva  
15/09/2018

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória *Campus* Araguaína  
Proposta de Oficinas de História da África e da Cultura Afro-Brasileira com alunos  
integrantes no Ensino Médio do IFMA *Campus* Porto Franco em 2018  
Discente: Edna Santos Silva  
27/10/2018

Objetivo geral:

Aprender, a partir do método da *pesquisa-ação* e de técnicas diversificadas, saberes prévios conservados e divulgados pelos discentes acerca da Cultura Afro-Brasileira, bem como se eles identificam práticas de racismo dentro do ambiente escolar.

Lista de frequência

Discutir o texto “Diáspora africana”. Em seguida ouvir os estudantes acerca do que compreenderam do texto, buscando alcançar além da interpretação, uma conexão com a realidade local.

Solicitar que os estudantes respondam aos seguintes questionamentos:

- a) Como você reconhece a presença da cultura negra no seu dia a dia?
- b) É possível perceber intolerância contra a pessoa negra no espaço escolar? E, de que forma?

Recursos Didáticos

Notebook

Data-show  
Papel e Caneta.

#### OFICINA IV

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória *Campus* Araguaína  
Proposta de Oficinas de História da África e da Cultura Afro-Brasileira com alunos  
integrantes no Ensino Médio do IFMA *Campus* Porto Franco em 2018

Discente: Edna Santos Silva

24/11/2018

Objetivo geral:

Discutir com os estudantes os impactos por eles percebidos a partir da realização da II Semana da Consciência Negra buscando socializar suas percepções acerca do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira a partir de uma roda de conversa utilizando a técnica do *grupo focal*.

Lista de frequência.

Roteiro a ser seguido:

- a) O que levou cada uma a querer participar da pesquisa?
- b) Houve impedimento pelo fato de as reuniões acontecerem aos sábados?
- c) Qual a importância de se falar sobre racismo na escola?
- d) Como o Ensino de História da África pode contribuir para uma melhor aprendizagem acerca dos estudos sobre África e Cultura Afro-Brasileira?

Recursos Didáticos

Celular

Papel e Caneta.