



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALERRANDSON AFONSO MELO PINON

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DECOLONIAL EM
CONEXÃO COM A DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

ALERRANDSON AFONSO MELO PINON

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DECOLONIAL EM CONEXÃO COM A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal

ALERRANDSON AFONSO MELO PINON

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DECOLONIAL EM CONEXÃO COM A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal

Data de aprovação: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal
Universidade Federal do Pará

Prof. Dra. Maria Roseane Corrêa Pinto Lima
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Hilton Pereira da Silva
Universidade Federal do Pará

UFPA ANANINDEUA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P657p Pinon, Alerrandson Afonso Melo

O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira: uma proposta de ação decolonial em conexão com a Didática da História/Alerrandson Afonso Melo Pinon. — 2020.

214 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

1. História da África . 2. Cultura afro-brasileira . 3. Relações Étnico-Raciais. 4. Pensamento Decolonial. 5. Didática da História. I. Título.

CDD 370.7

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu professor/orientador Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal, pelo comprometimento e por acreditar no meu potencial;

Agradeço à secretaria do profhistória por sempre atender minhas solicitações quando precisei;

Aos meus alunos que contribuíram imensamente com essa pesquisa, participando de todas as atividades propostas;

Aos colegas do profhistória que mostraram companheirismo e consciência de classe sempre que foi preciso;

Aos professores do profhistória que compartilharam momentos de construção do conhecimento;

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), que me concedeu uma Bolsa no período de março de 2018 a março de 2020, sem a qual, a produção do trabalho poderia ter se tornado muito mais complicada. Agradeço à CAPES pelo apoio a minha pesquisa.

RESUMO

A proposta deste trabalho foi produzir uma metodologia de ensino de História de orientação decolonial, com o objetivo de dar prioridade ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Demonstraremos como o pensamento decolonial, tendo como autores de referência Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh, pode nos revelar o quanto a História da África e da cultura afro-brasileira estiveram historicamente subalternizadas nos currículos escolares. Também enfatizaremos as principais críticas ao eurocentrismo na produção do conhecimento histórico, advindas do pensamento pós-colonial africano, tendo como autores de referência Mudimbe, Mbembe e Appiah. A partir dessas reflexões, foi possível traçar as diretrizes que nortearam a formulação do trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar. Para executar o trabalho de intervenção foram realizadas pesquisas sobre o acervo historiográfico disponível nas bibliotecas dos espaços escolares pesquisados, além de pesquisas sobre os sentidos históricos que os alunos atribuíram à História da África e às relações do continente africano com o Brasil, antes e depois dos trabalhos de intervenção. Para compreender os sentidos históricos atribuídos pelos alunos à África e suas relações com o Brasil foi realizado um diálogo com a Didática da História, tendo como autor de referência o historiador Jörn Rüsen e seus conceitos de consciência histórica e cultura histórica. A conexão com a Didática da História permitiu a realização de diagnósticos sobre como os alunos pensam historicamente a História da África e suas relações com o Brasil. A partir deste diagnóstico foi possível formular o trabalho de intervenção no espaço escolar, onde elaborei produtos educacionais (textos didáticos e apresentações de slides) sobre a História da África e da cultura afro-brasileira que foram utilizados na minha prática de ensino em duas escolas de educação básica da região metropolitana de Belém do Pará: Helder Fialho Dias (SEMEC Belém) e Américo Souza de Oliveira (SEDUC Pará). A intervenção ocorreu no segundo semestre do ano de 2019 e foi executada a partir de aulas expositivas e atividades avaliativas que culminaram em Mostras Culturais e seminários apresentados pelos alunos. Após a intervenção, foi realizada uma pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem, na qual foi possível diagnosticar aprendizados significativos, que levaram os alunos: a superar o reducionismo da História da África à História da escravidão; a desfazer as imagens negativas e quebrar os estereótipos criados sobre a História da África e o continente africano; e a superar o racismo.

Palavras chaves: História da África, Cultura Afro-Brasileira, Relações Étnico-Raciais, Pensamento Decolonial, Didática da História

ABSTRACT

The purpose of this work was to produce a methodology for teaching History with a decolonial orientation, with the aim of giving priority to teaching African history and Afro-Brazilian culture. We will demonstrate how decolonial thinking, with reference authors Aníbal Quijano, Walter Mignolo and Catherine Walsh, can reveal to us how the history of Africa and Afro-Brazilian culture have historically been subordinated in school curriculum. We will also emphasize the main criticisms of Eurocentrism in the production of historical knowledge, arising from post-colonial African thought, having Mudimbe, Mbembe and Appiah as reference authors. From these reflections, it was possible to draw the guidelines that guided the formulation of the pedagogical intervention work in the school space. In order to carry out the intervention work, research was carried out on the historiographic collection available in the libraries of the researched school spaces, in addition to research on the historical meanings that students attributed to the History of Africa and the relations of the African continent with Brazil, before and after intervention work. In order to understand the historical meanings attributed by students to Africa and their relations with Brazil, a dialogue was carried out with the Didactics of History, having historian Jörn Rüsen and his concepts of historical consciousness and historical culture as the author of reference. The connection with the Didactics of History allowed diagnoses about how students historically think about the History of Africa and its relations with Brazil. Based on this diagnosis, it was possible to formulate intervention work in the school space, where I developed educational products (didactic texts and slide shows) on the history of Africa and Afro-Brazilian culture that were used in my teaching practice in two schools of basic education in the metropolitan region of Belém do Pará: Helder Fialho Dias (SEMEC Belém) and Américo Souza de Oliveira (SEDUC Pará). The intervention took place in the second half of 2019 and was carried out from expository classes and evaluative activities that culminated in Cultural Shows and seminars presented by the students. After the intervention, a research was carried out to evaluate the learning results, in which was possible to diagnose significant learnings, which led the students: to overcome the reductionism from the History of Africa to the History of slavery; to undo negative images and break the stereotypes created about the History of Africa and the African continent; and to overcome racism.

Keywords: History of Africa, Afro-Brazilian Culture, Ethnic-Racial Relations, Decolonial Thought, Didactics of History

Dedico este trabalho ao meu pai, que sempre incentivou minha caminhada, sem o qual eu jamais teria chegado até aqui.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO UM: DIAGNÓSTICO SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES: ESCOLA HELDER FIALHO DIAS – SEMEC BELÉM E AMÉRICO SOUZA DE OLIVEIRA – SEDUC PARÁ	34
1. Breve histórico da escola Helder Fialho Dias e o contexto do bairro da Brasília distrito de Outeiro/Belém	35
2. Concepções e diretrizes da escola Helder Fialho Dias e da SEMEC no que se refere ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais.....	36
3. Analisando o acervo da biblioteca da escola Helder Fialho Dias.....	37
3.1 – Análise das obras selecionadas na biblioteca da escola Helder Fialho Dias	40
3.1.1 – Livro “Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos”	40
3.1.2 – Livro “Povos Indígenas e Afro-Brasileiros: estudo da diversidade no Brasil”.....	42
3.1.3 – Livro “A África Está em Nós: História e cultura afro-brasileira”	43
3.1.4 – Livro “África e Brasil Africano.”	45
3.1.5 – Livro “Sociedade em Construção: História e cultura afro-brasileira.” ...	48
3.1.6 – Livro “História e Cultura Afro-Brasileira”	50
3.1.7 – Livro “Origens Africanas do Brasil Contemporâneo”	52
4. Breve histórico da escola Américo Souza de Oliveira/contexto do bairro do Tapanã	57
5. O Projeto Político Pedagógico (PPP) e os objetivos da escola Américo Souza de Oliveira para a Educação de Jovens e Adultos - EJA	58
6. Concepções e diretrizes da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) no que se refere ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais	59
CAPÍTULO DOIS: DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA SOBRE OS SABERES DISCENTES REFERENTES À HISTÓRIA DA ÁFRICA E AS RELAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO COM O BRASIL	63
1. Pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos alunos da escola Helder Fialho Dias sobre a História da África, o continente africano e suas relações com o Brasil.	64
1.1– Análises das respostas da turma 6º ano A	70
1.2– Análises das respostas da turma 6º ano C	72
1.3 – Análises das respostas da turma 7º ano B	74
1.4 – Análises das respostas da turma 7º ano C	77

2. Pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos alunos da escola Américo Souza de Oliveira sobre a História da África, o continente africano e suas relações com o Brasil	80
2.1– Análises das respostas da turma 4º etapa 02	81
2.2 – Análises das respostas da turma 3º etapa 01	85
2.3 – Análises das respostas da turma 3º etapa 02	88
CAPÍTULO TRÊS: TEORIZANDO OS RECURSOS DIDÁTICOS E DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	91
1. Parâmetros para a seleção das temáticas e dos conteúdos.....	92
1.1 – Teorizando os recursos didáticos: os textos didáticos	92
1.1.1 - Produzindo textos didáticos: “Conhecendo o Continente Africano: as riquezas e a diversidade cultural”	94
1.1.2 - Produzindo textos didáticos: “Aspectos Históricos do Norte da África: a diversidade humana e as cidades históricas”	95
1.1.3 - Produzindo textos didáticos: “Sociedade, Cultura e Riqueza na Cidade Histórica Africana de Meroé”	96
1.1.4 - Produzindo textos didáticos: “História e Cultura Afro-Brasileira”	98
1.1.5 - Produzindo textos didáticos: “Origens de Nossos Ancestrais Africanos”	100
2. Teorizando os recursos didáticos digitais.....	101
2.1 – Teorizando os usos dos recursos didáticos digitais no espaço escolar	102
3. As bases para a montagem das aulas-apresentações: Os textos didáticos e suas referências em conjunto com as pesquisas na internet	105
4. O uso de textos didáticos e as pesquisas na internet, como base para a orientação dos alunos na Mostra Cultural Afro-amazônica 2019, da escola Américo Souza de Oliveira.	121
CAPÍTULO QUATRO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	127
1. Descrições das atividades de intervenção na escola Américo Souza de Oliveira da SEDUC Pará.	128
2. Descrições das atividades de intervenção na escola Helder Fialho Dias da SEMEC.	138
3. Análises e descrições da pesquisa de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos da escola, Helder Fialho Dias, da SEMEC Belém.....	148
4. Análises e descrições da pesquisa de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos da escola Américo Souza de Oliveira, da SEDUC Pará	162
CONCLUSÃO.....	179
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES	189

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Acervo didático bibliográfico e audiovisual da biblioteca da escola municipal Helder Filho Dias – 2018 referente à História da África e da cultura afro-brasileira.....	38
Tabela 2 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 6º Ano A)	70
Tabela 3 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 6º Ano C)	72
Tabela 4 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 7º Ano B)	74
Tabela 5 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 7º Ano C)	77
Tabela 6 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 4º etapa 02)	81
Tabela 7 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 3º etapa 01)	85
Tabela 8 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 3º etapa 02)	88
Tabela 9 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 7º Ano B)	150
Tabela 10 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 7º Ano C)	156
Tabela 11 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 4º etapa 02)	163
Tabela 12 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 3º etapa 01)	169
Tabela 13 - Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 3º etapa 02)	174
Fotografia 1 - Luanda, a capital mundial da paz e amizade entre os povos	105
Fotografia 2 - Tunís, a capital da Tunísia.....	110
Fotografia 3 – Pirâmides do Egito	112
Fotografia 4 – Mulheres Fulas da Guiné Bissau	115
Fotografia 5 – Foto recente de Tombuctu	116
Fotografia 6 – A grande Mesquita de Jene	117
Fotografia 7 – As pirâmides de Meroé	118
Fotografia 8 - Inscrições referentes às Candace de Meroé.....	119
Fotografia 9 - Vestígios arqueológicos de Meroé	120
Fotografia 10 - Berimbau usado na capoeira.....	125
Fotografia 11 – Banner instrumentos musicais	134
Fotografia 12 – Banner expressões da culinária afro-brasileira na Amazônia.....	135
Fotografia 13 - Folder Mostra Cultural afro-Amazônica 2019	136
Fotografia 14 - Stand da turma 3ª etapa 01	136
Fotografia 15 - Fotos Mostra Cultural Afro-amazônica 2019.....	137
Fotografia 16 - Turma 3º etapa 01 e o seu professor/orientador	137
Fotografia 17 – Cartaz da turma 6º ano A	144

Fotografia 18 – Cartaz da turma 6º ano C	146
Fotografia 19 – Cartaz da turma 7º ano C	147
Mapa 1 – O atual norte da África	111
Pintura 1 - Ilustração no túmulo do Faraó Djehutihotep	113

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho foi produzir uma metodologia de ensino de História de orientação decolonial, com o objetivo de dar prioridade ao ensino da História da África e da cultura afro-brasileira que historicamente foram subalternizadas nos currículos escolares devido ao predomínio do eurocentrismo na produção do conhecimento histórico. O predomínio de narrativas históricas forjadas em uma perspectiva eurocêntrica enraizou na memória coletiva de nossa sociedade o reducionismo da História da África à História da escravidão, além de varias representações negativas do continente africano, como por exemplo: o entendimento de que a África é um lugar de pobreza, guerra, miséria, destruição, selvageria e barbárie; as representações do continente africano como uma grande floresta composta de uma população pobre e primitiva; as expressões de preconceitos e discriminações em relação as manifestações culturais afro-brasileiras; os entendimentos equivocados, como por exemplo, se referir à África como um país e se referir à escravidão dos negros como se ela fosse ainda uma realidade nos dias atuais; além das visões homogêneas sobre a África e sua população, que perdem de vista a diversidade cultural e humana no continente.

O autor Guilherme Oliveira Lemos chamou a atenção para o fato de que é preciso romper com algumas ideias preconcebidas no momento de abordar a História da África e dos africanos. Não podemos deixar prevalecer pensamentos racialistas enraizados no contexto iluminista do século XVIII que “[...] coloca as populações negras em seu espaço natural, o continente africano, gerando uma ideia que associa naturalmente negro e África” (LEMOS, 2015, p. 157). Nesta perspectiva, a África seria um lugar incapaz de produzir História, um continente não histórico. Segundo essas formulações historiográficas, “[...] a História não poderia se ocupar de um continente sem um passado documentado e povoado por pessoas que não produziam mudanças significativas no tempo” (LEMOS, 2015, p. 158). Daí que o passado da África somente poderia ser vislumbrado a partir da presença europeia, cabendo a Antropologia o estudo dos “selvagens” ou “primitivos”.

Diante desse quadro, alguns avanços tem ocorrido no Brasil em relação à legislação referente ao ensino de História da África e dos africanos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, os estudos sobre a África, os africanos e seus descendentes foram figuras de destaque no eixo pluralidade cultural.

Em 2003, foi publicada a Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país, e depois, em 2004, foram

divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na perspectiva de regulamentar a instrumentalização da Lei 10.639/2003. Já em 2008, veio à tona a Lei nº 11.645/2008 que reafirmou a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, fazendo o acréscimo do elemento étnico indígena.

Como nos explica Abreu e Matos (2008, p. 9), as legislações posteriores à Lei 10.639/2003 realizaram uma mudança de foco na medida em que “[...] não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem a desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes”. Precisamos nos atentar também para o que orientam as determinações das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, onde se chama a atenção para o fato de que:

Precisa o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos.¹

Ainda segundo o texto das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira:

As escolas e seus professores têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos. Temos, pois pedagogias de combate ao racismo e discriminações por criar (BRASIL, 2004, p. 15).

Dessa forma, acreditamos que o espaço escolar é de fundamental importância para formar o pensamento histórico de nossos discentes. É através do conhecimento construído no espaço escolar que poderemos realizar um trabalho de intervenção pedagógica voltado para educar as relações étnico-raciais, gerando narrativas históricas desalinhadas do eurocentrismo. Novamente citando as diretrizes:

A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004, p. 16).

Por tal razão, de acordo com o que anuncia o texto das diretrizes, propostas inovadoras que visem combater a discriminação e o racismo devem ser criadas pelos professores.

¹ BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

Minha hipótese é que seja perfeitamente possível desenvolver no espaço escolar um plano de intervenção pedagógica descolonizador, ou seja, que ofereça aulas de História que darão prioridade ao ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, gerando sentidos históricos que eduquem para as relações étnico-raciais.

Contudo, especificamente para compreender os sentidos históricos atribuídos pelos alunos à África e suas relações com o Brasil, foi realizado um diálogo com a Didática da História, tendo como autor de referência o historiador Jörn Rüsen e seus conceitos de consciência histórica e cultura histórica. Segundo Jörn Rüsen (2001, 2006, 2009, 2015) consciência histórica pode ser definida como “[...] um conjunto de operações mentais pelas quais os homens orientam e interpretam sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática”(RÜSEN, 2001, p.57). Portanto, entendemos o conceito de consciência histórica como a autoconsciência de saber-se estar no mundo, onde as pessoas interpretam o passado no presente e o tornam histórico, algo que pode ser realizado muito além do espaço da sala de aula, mas em outros contextos sociais onde estamos inseridos: no ambiente familiar, nos espaços públicos, no cinema, no mundo virtual. Ainda segundo Rüsen , os seres humanos precisam interpretar o mundo em que vivem, e conforme suas interpretações agem intencionalmente de acordo com seus objetivos, de modo a transformar sua realidade, pois, o agir é um procedimento que está na base da manutenção da vida humana. Contudo, a ação no mundo carece de orientação, pois a consciência histórica está relacionada a todas as formas de pensamento histórico, já que é através dela “[...] que se interpreta o passado para orientar a vida no presente visando a construção de um futuro, com preocupações do que possa vir a ser esse futuro” (RÜSEN, 2009, p.168). Entretanto, investigar os referenciais de formação da consciência histórica a partir dos quais as pessoas interpretam o passado no presente e criam horizontes de expectativa de futuro, significa investigar aquilo que foi denominado de cultura histórica.

A cultura histórica é responsável “[...] pela atribuição de sentido ao passado, e este processo, que se constrói no processo interpretativo da consciência histórica, pode ocorrer a partir de cinco dimensões: cognitiva, estética, política, moral e religiosa” (RÜSEN, 2015, p.235). Para Rüsen, a “[...] dimensão cognitiva se caracteriza na forma científica de se representar o passado humano, que tem como seu principal critério de atribuição de sentido a busca pela verdade, ou a pretensão de alcançar a verdade através da narrativa científica” (RÜSEN, 2015, p.231).

No caso da dimensão estética, a mesma “[...] está ligada com as representações do passado que tomam a sensibilidade humana e a beleza das coisas como critério de atribuição de sentido” (RÜSEN, 2015, p. 231). Seriam as interpretações do passado feitas a partir de um programa de televisão, de uma música, de um monumento, de quadros de um museu, a partir das belezas naturais, entre outros. Em relação à dimensão política, salienta-se que “[...] a atribuição de sentido recorre aos processos de legitimação do poder, ocorrendo um processo onde o saber histórico e as narrativas sobre o passado são elaboradas para legitimar a dominação dos detentores do poder” (RÜSEN, 2015, p. 232). A dimensão política também pode se caracterizar quando as narrativas sobre o passado descrevem lutas sociais de resistência, rupturas de ordem social, e manutenção e quebra de ordens políticas. No que se refere à dimensão moral, “[...] ela atribui sentido ao passado a partir das normas éticas e morais válidas na cultura atual” (RÜSEN, 2015, p. 233). Aqui o critério de atribuição de sentido se relaciona com a responsabilidade histórica, na qual o sujeito do presente interpreta o passado e sente-se responsável pelo que aconteceu, desenvolvendo, por exemplo, um senso de reparação histórica de injustiças (como a escravidão) e de superação de posturas discriminatórias (racismo), orientando sua ação para um futuro que supere tudo isso. Finalmente, no que concerne à dimensão religiosa, “[...] a atribuição de sentido ao passado está ligada ao sentido da vida e sua inevitável finitude” (RÜSEN, 2015, p. 234). Aqui o critério de atribuição de sentido se pauta na busca da salvação diante da inevitabilidade da morte. Daí se explica toda a autoridade das narrativas mestras religiosas que prevalecem na consciência histórica de uma parcela significativa dos seres humanos, cuja perspectiva de futuro é transcendente, ganhando uma qualidade espiritual. Portanto, vimos que a cultura histórica é decisiva para moldar a consciência histórica das pessoas e formar seus pensamentos históricos, sendo que todas as dimensões de atribuição de sentido ao passado serão fundamentais para analisar as representações sobre o passado africano e suas relações com o Brasil, oriundas da consciência histórica dos discentes. Ressaltamos que a conexão com a Didática da História está muito relacionada ao fato desta pesquisa estar inserida no âmbito do ensino de História. Além disso, a conexão com a Didática da História permitiu a realização de diagnósticos sobre como os alunos pensam historicamente a História da África e suas relações com o Brasil. A partir deste diagnóstico é que foi possível formular o trabalho de intervenção no espaço escolar, onde elaborei produtos educacionais (textos didáticos e apresentações de slides) sobre a História da África e da cultura afro-brasileira que foram utilizados na minha prática de ensino.

Os espaços de aplicação de minha proposta de intervenção pedagógica foram duas escolas de educação básica da região metropolitana de Belém do Pará: Helder Fialho Dias (SEMEC Belém) e Américo Souza de Oliveira (SEDUC Pará).

Com base em minha vivência profissional nestes ambientes educacionais, descreverei um pouco sobre as duas escolas. A escola Américo Souza de Oliveira está localizada no conjunto Jardim Bela Vista no Bairro do Tapanã, região metropolitana de Belém. Atualmente a escola Américo Souza de Oliveira está atendendo a comunidade do Tapanã com a oferta de turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental regular (1º ao 5º ano) nos turnos manhã e tarde, e com turmas de segunda, terceira e quarta etapa do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno da noite. O público-alvo desta pesquisa será justamente as turmas nas quais atuei profissionalmente nesta escola: as terceiras e quartas etapas da Educação de Jovens e Adultos. As turmas de terceira e quarta etapa do EJA Fundamental são bastante heterogêneas sendo compostas de alunos com média de idade que variam entre 16 e 50 anos. Com relação ao aspecto estrutural a escola, apresenta um laboratório de informática (desativado por falta de manutenção dos equipamentos), uma quadra de esportes, uma sala de atendimento para alunos com necessidades especiais, com profissionais especializados neste ramo. Infelizmente, a escola não dispõe de uma biblioteca para pesquisa de acervo bibliográfico.

Com relação à Escola Municipal Helder Fialho Dias, ela está localizada na Rua das Orquídeas, bairro da Brasília, no distrito de Outeiro. Sendo ligada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC Belém, a escola Helder Fialho Dias atende a comunidade do bairro da Brasília em Outeiro ofertando turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais (do 1º ao 9º ano), e de EJA (3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental). É importante ressaltar que a SEMEC Belém oferta o Ensino Fundamental através dos Ciclos de Formação. Segundo a Resolução nº 40, que dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental da rede municipal de Belém por Ciclos de Formação, é garantida aos alunos a progressão continuada e um sistema de avaliação contínuo no qual a retenção só é permitida no último ano de cada ciclo, depois de esgotados todos os recursos. Os Ciclos de Formação abrangem a faixa etária de seis a quatorze anos, se constituindo da seguinte forma: “ciclo I – C1 correspondente aos 1º, 2º e 3º ano Fundamental; ciclo II – C2 correspondente aos 4º e 5º ano; ciclo III – C3 correspondentes aos 6º e 7º ano; e ciclo IV – C4 correspondente aos 8º e 9º ano (BELÉM, 2011, p. 3).”

As turmas em que atuei na referida escola pertencem ao Ciclo III – C3 do Ensino Fundamental, referentes ao 6º e 7º ano. Em média a idade dos alunos estava entre 11 e 13 anos. Com relação à parte estrutural, a escola Helder Fialho Dias apresenta uma quadra de esportes, um laboratório de informática (desativado por falta de manutenção nos computadores), e uma biblioteca com um rico acervo de livros que cumprirão papel fundamental para os objetivos desta pesquisa. A partir da análise destes livros foi possível organizar textos didáticos sobre a História da África e da cultura afro-brasileira que ajudaram a potencializar o trabalho de intervenção no espaço escolar.

Com relação às fontes históricas desta dissertação, são basicamente: as referências bibliográficas sobre História e cultura afro-brasileira existentes nas biblioteca da escola Helder Fialho Dias; os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas descritas e as legislações educacionais que se associem à educação para as relações étnico-raciais; as narrativas dos alunos, que foram fruto de atividades de pesquisa realizadas em sala de aula, sobre seus pensamentos históricos a respeito da História da África e de suas relações com o Brasil; sítios digitais, oriundos da internet, que se configuraram como fontes de pesquisa orientadas para os alunos a respeito da História da África e da cultura afro-brasileira.

A Didática da História nos trouxe subsídios para a análise das fontes. Ela auxiliou nas análises de como as pessoas se apropriam do passado, e no caso de um ambiente escolar, como alunos e professores atribuem sentido às narrativas passadas. Contudo, nesta análise das representações do passado, na consciência histórica, é importante respeitar o princípio de cientificidade que denota da História reconhecida enquanto ciência: com rigor científico, teórico e metodológico. Dessa forma, Jörn Rüsen nos explicou que:

Obviamente não é possível partir da ideia de que todas as formas históricas de lidar com o passado sejam equivalentes. Todas, contudo, pretendem valer – por isso o fundamento de cada uma pode ser tratado com argumentos e contra-argumentos. Isso traz a ciência de História de novo para o primeiro plano, pois é ela que elabora o modo mais sofisticado de fundamentar o manejo do passado. Ela se legitima pela relação com a experiência mediada pelos conceitos, pelo controle crítico da experiência, pela argumentação explicativa e pelo progresso cognitivo da pesquisa. Com tal desempenho, ela se alça acima das opiniões levadas por interesses e as trata criticamente (RÜSEN, 2015, P. 218-219).

Assim, deixamos definido que o trabalho com as categorias da Didática da História visam desenvolver em nossos alunos um aprendizado histórico no qual eles consigam se reconhecer como sujeitos da História, que a partir dos seus atos podem determinar a direção não só do rumo de suas vidas, mas da sociedade em que vivem.

Neste sentido, o aprendizado histórico pretende orientar a ação dos alunos no tempo. Seria um ensino de História voltado para remontar o passado no presente, com intuito de orientar a ação neste presente, visando construir um mundo melhor tanto no presente como para o futuro. Dessa forma, entendemos que o aprendizado histórico decorre da habilidade de operar as diferentes temporalidades na ciência histórica. Mas, os conceitos de passado, presente e futuro são noções predominantemente humanas, ou seja, criadas pela ciência e filosofia ocidental.

Neste sentido, se a História for entendida como a ciência que lida com as diferentes temporalidades, sendo que essas temporalidades são de criação do pensamento humano, então podemos concordar com a formulação do historiador Marc Bloch (2001) que define que “[...] a História é a ciência dos homens no tempo”. Neste sentido, o tempo dos seres humanos seria o tempo histórico. Nesta mesma linha, a historiadora Raquel Glezer alertou que nos estudos históricos há uma grande flexibilização do tempo, em que o historiador é capaz de estruturar sua periodização, seus marcos temporais, e seus recortes. Dessa forma, “[...] o tempo histórico se torna uma criação que resulta das escolhas do historiador, definindo-se a partir da análise das fontes e na construção das narrativas” (GLEZER, 1999, p. 4). Tendo em vista esses pressupostos teóricos, não podemos ficar presos às formulações etnocêntricas da História tradicional eurocêntrica de tempo linear e progressivo. Segundo o historiador Joseph Ki-Zerbo, a maioria das narrativas sobre a História da África escritas até os dias de hoje foram elaboradas por não africanos, e segundo ele:

Esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Na perspectiva de criar metodologias de ensino de História que possam gerar outras interpretações e narrativas históricas, é importante abrir o diálogo com as principais críticas ao eurocentrismo na produção do conhecimento histórico, advindas do pensamento pós-colonial africano. O filósofo congolês Valentin Yves Mudimbe argumentou que desde o início do colonialismo na África, por volta do final do século XIX e início do XX, se desenvolveram narrativas históricas que se caracterizavam por ter um propósito de inferiorizar o passado africano. A pretensão universalista da ciência eurocêntrica acabou por desvalorizar a gnose (a busca pela sabedoria) africana, que passou a ser reivindicada e reinventada por variados movimentos como o pan-africanismo, a e o movimento da negritude.

Dessa forma, desenrolou-se uma forte tendência de combate às narrativas oriundas da Antropologia e das Ciências Sociais dos séculos XVIII e XIX que afirmavam o primitivismo africano. Não há dúvidas, que se hoje em dia ainda prevalecem as imagens negativas sobre a África, que inferiorizam o continente e lhe colocam em uma condição de primitivismo, isto é fruto da predominância do eurocentrismo na esfera da produção do conhecimento. Segundo explicou Mudimbe, o eurocentrismo trata-se de um modelo que domina o nosso pensamento e que, dada a sua projeção à escala mundial, por via da expansão do capitalismo e do fenômeno colonial, “[...] marca a cultura contemporânea, impondo-se como um modelo fortemente condicionado para alguns e de aculturação forçada para outros” (MUDIMBE, 1988, P. 8). Ainda segundo Mudimbe, o colonialismo na África gerou aquilo que ele classificou como estruturas colonizadoras, que no limite, colocam a sabedoria africana em uma condição de marginalidade, sendo que a ação civilizatória etnocêntrica dos europeus seria a única via para fazer com que a África entrasse na era da modernidade:

Finalmente, se a nível cultural e religioso, o empreendimento colonizador difundiu, através das escolas, das igrejas, da imprensa e dos meios audiovisuais, novas atitudes contraditórias e modelos profusamente complexos em termos de cultura, de valores espirituais e respectiva transmissão, também quebrou o esquema culturalmente unificado e religiosamente integrado da maioria das tradições africanas. A partir desse momento, as formas e formulações da cultura colonial e os seus objetivos transformaram-se, de alguma maneira, em meios de banalizar todo o modo de vida tradicional e o seu enquadramento espiritual. As transformações possíveis e necessárias significaram que a mera presença dessa nova cultura era um motivo para a rejeição de pessoas inadaptadas e de mentes confusas. A marginalidade designa o espaço intermédio entre a chamada tradição africana e o projeto da modernidade do colonialismo (MUDIMBE, 1988, p. 9).

Desse modo, vemos que o filósofo Mudimbe identificou no colonialismo eurocêntrico o lugar epistemológico da invenção de uma África, sendo que as próprias narrativas nativistas de resistência, não escapam também às influências eurocêntricas. Portanto, não há dúvida que o caminho para desfazer as ideias inferiorizadoras e marginalizantes, as quais foram impostas à África é a descolonização na esfera do conhecimento, sendo essa uma questão norteadora importante desta dissertação.

Outra questão norteadora dessa dissertação, que converge na direção de repensar as representações sobre o passado africano, consolidadas pelo colonialismo, foi a busca pelo rompimento da ideia de que a África é um espaço homogêneo, ou a pátria natural da raça negra. Quanto a isso, o filósofo ganês Kwame Anthony Appiah também tem muito a nos dizer. Ele é um grande crítico das narrativas pan-africanistas articuladas em torno do conceito de raça.

Para o autor, a África homogênea é uma invenção da colonização, sendo a identidade africana algo de difícil definição visto que para ele “[...] não importa o que os africanos compartilhem, não temos uma cultura tradicional comum, línguas comuns ou um vocabulário religioso e conceitual comum” (APPIAH,1997, p. 50). Dessa forma, as reflexões de Appiah nos conduzem a reconhecer e valorizar a diversidade cultural da África, onde os africanos, muito além de ser um grupo social com características distintivas, baseadas em aspectos físicos e biológicos estruturados na ideia de raça, passam a ser entendidos como grupos sociais que aprendem uns com os outros e com a humanidade, em um diálogo intercultural sem etnocentrismos. Segundo o referido autor:

Admitir que a África possa ser uma identidade utilizável é não esquecer que todos pertencemos a comunidades diversificadas, com seus costumes locais; é não sonhar com o estado africano único e esquecer as trajetórias completamente diferentes das inúmeras línguas e culturas do continente. “Africano” certamente pode ser uma insígnia vital e capacitadora; mas, num mundo de sexos, etnicidades, classes e línguas, de idades e famílias, profissões, religiões e nações, mal chega a surpreender que haja ocasiões em que ela não é o rótulo que precisamos (APPIAH, 1997, p. 251).

Na sua obra, “Na Casa de Meu Pai”, Appiah nos fornece importantes definições a respeito do conceito de racismo. As duas categorias emprestadas da obra de Appiah, para os trabalhos de análises das fontes desta dissertação, foram os conceitos de racismo intrínseco e extrínseco. Segundo as definições de Appiah (1997, p. 36), o racismo intrínseco ocorre quando “[...] as pessoas estabelecem diferenças morais entre os membros das diferentes raças, por acreditarem que cada raça tem um status moral diferente”. Dito de outra forma, o fato de alguém ser biologicamente parecido com outra pessoa lhe confere uma preferência moral por aquela pessoa. O autor explica que “[...] para um racista intrínseco, nenhuma quantidade de provas de que um membro de outra raça é capaz de realizações morais, intelectuais, ou culturais serve de base para tratar essa pessoa como ele trataria os membros dotados de sua própria raça” (APPIAH ,1997, p. 35). Simplificando mais ainda, o racismo intrínseco significa tratar alguém de forma diferenciada pelo simples fato dele pertencer a uma raça, sendo que o tratamento pode ser tanto discriminatório como de dar preferência e benefício exclusivo ao seu grupo racial. Com relação ao racismo extrínseco, ele ocorre quando as pessoas fazem distinções morais entre os membros das diferentes raças, acreditando que algumas raças guardam qualidades moralmente mais relevantes do que outras. Dito de outra forma, algumas raças seriam mais inteligentes, corajosas e honestas de que outras, sendo que isso justificaria o tratamento diferenciado e discriminatório dos brancos contra os negros, por exemplo.

A manifestação do racismo extrínseco fica mais clara de se entender a partir de exemplos dados por Appiah:

Muitas pessoas que expressam crenças racistas extrínsecas, muitos sul-africanos brancos, por exemplo, beneficiam-se de ordens sociais que lhes conferem vantagens em virtude de sua “raça”, de modo que sua pouca inclinação a aceitar provas que os privem de uma justificação dessas vantagens é apenas um exemplo desse fenômeno geral. Do mesmo modo, a prova de que o acesso ao ensino superior é largamente determinado pela qualidade de nossa formação anterior tanto quanto por nossos talentos inatos, não mina, de modo geral, a confiança dos que ingressaram nas faculdades, provenientes de escolas particulares da Inglaterra, Estados Unidos ou Gana. Muitos deles continuam a achar, diante dessa evidência, que sua aceitação nas “boas” universidades mostra que eles são mais bem dotados intelectualmente (e não apenas mais bem preparados) do que os rejeitados (APPIAH, 1997, p. 34).

Sintetizando, no racismo intrínseco ocorre o tratamento desigual (de favorecimento ou discriminatório) pelo simples fato de alguém pertencer a uma raça, como por exemplo, na ideia de que a África é a pátria natural da raça negra e que por isso somente seria legítima, uma filosofia africana produzida por nativos do continente; enquanto que no racismo extrínseco ocorre o tratamento desigual amparado na crença de que existem raças superiores e mais qualificadas, e por causa disso, as outras raças são consideradas inferiores e merecedoras de um tratamento degradante como, por exemplo, a escravidão e o segregacionismo. O uso destas categorias conceituais será de fundamental importância no momento oportuno de análise das fontes desta dissertação, principalmente no que se refere às apreensões dos pensamentos históricos dos discentes sobre a História da África e suas relações com o Brasil, em que poderá ser possível, ou não, diagnosticar a ocorrência destas modalidades de racismo que possam ser objeto de formulação de estratégias de intervenção, que visem desconstruir tais posturas.

Outro filósofo africano que trouxe importantes contribuições no sentido da elaboração de questões norteadoras, para o projeto de intervenção pedagógica desta dissertação, foi o camaronês Achille Mbembe. O referido autor também lançou críticas aos discursos nativistas que caracterizam a África como um espaço homogêneo:

O pan-africanismo, em particular, define o “nativo” e o “cidadão” a partir de sua identificação com o povo negro. Nesta mitologia, os negros tornam-se cidadãos não porque são seres humanos dotados de direitos políticos, mas por causa, tanto de sua cor, como do privilégio de sua autoctonia. As autenticidades territorial e racial confundem-se, e a África se torna a terra da gente negra. Já que a interpretação racial está na base de uma ligação cívica restrita, tudo o que não seja negro está fora de lugar, e, portanto, não pode reivindicar nenhuma forma de africanidade.

Assim, os corpos espacial, racial e cívico são um só, cada um deles sendo testemunha de uma origem comunal autóctone, a partir da qual todo aquele que nasceu nesta terra ou partilha da mesma cor e dos mesmos ancestrais é um irmão ou uma irmã. A ideia de uma africanidade não-negra é simplesmente impensável. Daí a impossibilidade de conceber, por exemplo, a existência de africanos de origem europeia, árabe ou asiática – ou a noção de que os africanos podem ter múltiplas ancestralidades (MBEMBE, 2001, p. 15).

A partir das reflexões de Mbembe, foi possível também reforçar a crítica em torno do conceito de raça, no intuito de superar a representação sobre o passado africano, formada a partir do Brasil, que limita os entendimentos sobre a História da África à História da escravidão, gerando automaticamente a associação entre negro e escravo.

Na obra “Crítica da Razão Negra”, Mbembe argumentou que foi a modernidade eurocêntrica que produziu a autoficção que criou a sinonímia negro e raça. Para o autor, tanto o conceito de raça como o conceito de ser negro, não passam de invenções do colonialismo que acabaram sendo impostas aos colonizados em uma estratégia de subjugação, na qual tanto o negro como a África são inferiorizados a partir de adjetivos como primitivos, selvagens, e incapazes de produzir história, por representarem ainda um estado de natureza:

A África de um modo geral, e o negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados dessa vida vegetal e limitada. Figura excedente em relação à qualquer figura, e, portanto, fundamentalmente infigurado, o negro em particular era o exemplo consumado desse ser-outro, vigorosamente forjado pelo vazio e cujo negativo havia penetrado todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo. Hegel dizia a propósito de tais figuras que eram estátuas sem linguagem nem consciência de si (MBEMBE, 2018, p. 29-30).

Dessa forma, a partir das reflexões de Mbembe, foi possível perceber que as visões negativas sobre a África ainda são uma permanência nas narrativas históricas que foram produzidas pela ciência eurocêntrica. Ainda hoje, a consciência histórica do mundo ocidental não trata o negro e a África como semelhantes, mas como diferentes e inferiores. O antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga ressaltou que a historiografia eurocêntrica gerou imagens estereotipadas sobre a África que até os dias de hoje resistem no imaginário coletivo das populações contemporâneas. Essas imagens geralmente retratam uma África atrasada, selvagem, primitiva, e repleta de guerras, pobreza, miséria e fome. O referido autor nos informou ainda que por um período, antes da colonização do continente, ainda era comum encontrar imagens positivas sobre a África forjadas por viajantes árabes e europeus que relatavam com admiração sobre as sofisticadas formas políticas africanas, as bonitas paisagens e a beleza natural. Contudo, do século XIX em diante esta situação mudou drasticamente, pois:

Após a Conferência de Berlim (1885), que definiu a partilha colonial da África, as imagens simpáticas e tranquilizadoras começaram a sombreadar. A infância inocente foi substituída pela imagem de sub-humanos para facilitar a operação de sujeição. Desapareceram as belezas naturais dos territórios e das mulheres que foram substituídas pelos miasmas e outros horrores da selva, barbárie, mesquinharía e atraso, para justificar a missão civilizadora. Os povos tornaram-se sem cultura, sem história, sem identidade e mergulhados na bestialidade. Reinos e impérios foram substituídos pelas hordas e tribos primitivas em estados de guerras permanentes, umas contra as outras, a fim de legitimar a missão pacificadora da colonização das sociedades, adiante qualificadas como ignorantes e anárquicas (MUNANGA, 2009, p. 12).

A partir dessa constatação é que formulamos a hipótese de que é possível desfazer essas representações negativas a partir do ensino de História da África, comprometido com a formulação de narrativas históricas descolonizadoras. Contudo, o que estamos propondo não se trata de uma filiação às ideias dos intelectuais negros do século XIX, que no âmbito das lutas contra a escravidão, o colonialismo e o segregacionismo passaram a se apropriar da categoria “negro”, em busca de uma unidade africana que assume o protagonismo de suas ações e passa a lutar pela liberdade, resistindo às opressões impostas pelo mundo ocidental. Nossa filiação se relaciona à superação das diferenças criadas pela modernidade ocidental, em uma perspectiva de afastamento dos discursos racialistas, convergindo na direção do desenvolvimento de uma consciência histórica que reconheça a dignidade humana em todas as pessoas, sem discriminações, e que também reconheça a África como um continente diversificado culturalmente e integrado ao mundo. Isso nos leva a refletir sobre “[...] os perigos de uma História única”, que foram abordados pela escritora feminista nigeriana Chimamanda Adichie. Em conferência proferida no Reino Unido em 2009, que se tornou um livro, ela contou um pouco de sua trajetória de vida, relatando sua experiência enquanto mulher africana que cursou faculdade nos Estados Unidos, onde sentiu na pele os estereótipos e preconceitos frutos da literatura ocidental que gera representações homogeneizadoras sobre o continente africano. O relato da escritora nigeriana exemplifica bem a questão:

Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha “música tribal” e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (Risos da plateia) O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. (...) Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África fosse um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil (ADICHIE, 2009. P. 16-17).

Portanto, um dos objetivos específicos de meu trabalho de intervenção pedagógica foi levar os alunos a romper com a perspectiva da História única, que caracteriza o continente africano como um lugar de pobreza, guerras, animais selvagens, florestas e desertos. Dito de outra forma, pretendo concretizar um aprendizado histórico no qual os alunos compreendam a África a partir de suas diversidades e contradições partindo de um pressuposto intercultural e não etnocêntrico.

Segundo a socióloga Leila Leite Hernandez, é preciso “[...] evidenciar a complexidade e as múltiplas especificidades das histórias das várias Áfricas, sem excluir os elementos que também fazem parte de uma totalidade” (HERNANDEZ, 2008, p. 15). Portanto, outro objetivo específico do trabalho de intervenção pedagógica será evidenciar aos meus discentes que não podemos pensar em uma África única, com um povo homogêneo e de uma identidade comum. Devemos sim buscar conhecer com profundidade toda a diversidade deste continente e de seu povo, compreendendo a África como um entrelaçamento de diversas culturas e identidades. Com isso, buscamos consolidar um aprendizado histórico em que seja possível captar “[...] as especificidades de um continente que é um verdadeiro caleidoscópio, no qual se apresentam diversos mosaicos de heterogeneidades” (HERNANDEZ, 2008, p. 13). Em síntese, as reflexões e críticas elaboradas por esses pensadores africanos (exceto Leila Hernandez que é uma africanista brasileira) foram a base da definição das principais questões norteadoras e da definição dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos discentes, como fruto do trabalho pedagógico com os produtos educacionais que foram elaborados e executados, e serão descritos ao longo dos capítulos da dissertação.

Na perspectiva de fundamentar uma proposta de ação insurgente no espaço escolar que vise educar as relações étnico-raciais através do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, é de fundamental importância também abrir um diálogo com o pensamento decolonial latino americano, visando a utilização dos conceitos de decolonialidade e pedagogias decoloniais. Na concepção do grupo de pensadores latino-americanos que criaram o conceito de decolonialidade, a linha de pensamento decolonial pretende questionar radicalmente as formas de opressão e injustiças expressas nas relações de poder entre a classe dominante e os grupos que foram historicamente inferiorizados e subalternizados pela ação colonialista eurocêntrica. Segundo explicou o professor e Doutor em Educação, João Colares da Mota Neto, uma das referências do pensamento decolonial na Amazônia, a atitude de apostar no conceito de decolonialidade em relação a projetos educacionais que foquem nas classes populares, é algo muito promissor, e isso:

Deveu-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir (MOTA NETO, 2016, p. 18).

A forma hegemônica de ser, pensar e agir teve suas diretrizes determinadas pelo colonialismo eurocêntrico que resultou naquilo que vamos definir como colonialidade do poder. Vale reiterar que a colonialidade se trata de um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome, o machismo, e várias outras formas de opressão que se configuram como uma permanência do colonialismo. Já o pensamento decolonial é:

Um conjunto de práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, mas, sobretudo, como um paradigma outro de compreensão do mundo, interessado em revelar e não esconder, as contradições geradas pela modernidade/colonialidade, em diálogo crítico com as teorias europeias, mas, elaborado, fundamentalmente, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, atenta às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas, e às suas estratégias de luta (MOTA NETO, 2016, p. 19).

Portanto, propor uma metodologia de ensino descolonizadora, significa justamente dar prioridade àquelas narrativas históricas que sempre foram silenciadas ou estiveram em subalternidade nos currículos escolares, como é o caso da História da África e da cultura afro-brasileira. Contudo, isso não significa uma negação total da ciência e do conhecimento eurocêntrico, mas sim da abertura de um diálogo crítico, cujo o ponto central das discussões iniciem a partir dos grupos humanos que antes eram subalternizados. Daí a importância do pensamento decolonial para fundamentar atitudes insurgentes em meio a uma estrutura educacional colonizada e permeada pelo eurocentrismo, que é um produto da colonialidade.

O historiador indiano Dipesh Chakrabarty, filiado ao grupo dos estudos subalternos asiáticos, argumentou que no discurso acadêmico da História a Europa continua sendo o sujeito soberano teórico de todas as histórias, que tende a se voltar para uma variação de uma narrativa mestra que poderia se chamar “a História de Europa”. Neste sentido, “[...] a História indiana está em uma posição de subalternidade, só podendo articular posições de sujeito subalterno em relação à História eurocêntrica” (CHAKRABARTY 1992, p. 1). O quadro descrito por Chakrabarty se refere ao contexto de escrita da História na Índia durante a década de 90 do século XX. Contudo, a crítica também é tranquilamente válida ao contexto latino-americano atual.

Falando mais especificamente do contexto da educação brasileira, o conhecimento transposto das universidades para os materiais didáticos disponibilizados nas escolas básicas brasileiras ainda privilegia as narrativas mestras eurocêntricas, baseadas nos pilares greco-romano e iluminista. É só folhear qualquer livro didático, e afirmo isso por experiência profissional própria, que se revela a divisão tradicional e linear da História (antiguidade, medievo, modernidade e contemporaneidade). Segundo Chakrabarty a narrativa eurocêntrica da História serve ao Estado-nação burguês, e por isso:

Então é preciso perguntar: Por que a história é uma matéria obrigatória da educação da pessoa moderna em todos os países hoje em dia, incluindo aqueles que deixaram comodamente de fazê-los até o fim do século XVIII? Por que as crianças de todo o mundo hoje em dia devem lidar com uma assinatura chamada “história”, quando sabemos que esta obrigatoriedade não é nem natural nem antiga? Não é preciso muita imaginação para perceber que a razão disto está no que o imperialismo europeu e os nacionalismos terceiomundistas têm feito juntos: a universalização do Estado-nação como a forma mais conveniente de comunidade política. Os Estados-nações têm capacidade para fazer cumprir seus jogos de verdade, e as universidades, apesar de sua distância crítica, são parte do conjunto de instituições cúmplices deste processo (1992, p. 21).

Quando lança o seu projeto de provincializar a Europa o objetivo de Chakrabarty é resgatar as histórias subalternizadas, colocando assim esses sujeitos subalternizados também como prioritários na escrita da História. O sentido de provincializar a Europa significa escrever na História da modernidade “[...] as ambivalências, contradições, o uso da força, as tragédias e as reivindicações de igualdade (burguesa) de direitos dos cidadãos” (CHAKRABARTY, 1992, p. 24).

Chakrabarty visava reformular a escrita da História para dar visibilidade aos passados subalternos indianos, a partir do grupo de estudos subalternos do sul asiático que teve eco no mundo inteiro e influenciou na fundação do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos em 1992. O grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade foi criado apenas em 1998 e lançou as bases para o pensamento decolonial, que seria um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade. Dessa maneira, “[...] desprendimento, desobediência, vigilância e suspeição são estratégias para a decolonização” (BALLESTRIN, 2013, p. 108). Vale ressaltar que a utilização da expressão “decolonização”, suprimindo a letra “S”, visa justamente marcar a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização via libertação nacional durante a Guerra Fria. O Grupo teórico do pensamento decolonial está relacionado a alguns conceitos-chaves como a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para compreender melhor esses conceitos serão analisadas as críticas ao eurocentrismo de dois importantes pensadores decoloniais: Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo. Foi o sociólogo peruano Aníbal Quijano que desenvolveu o conceito de colonialidade do poder. Segundo articulou Quijano, o poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído de três elementos: dominação, exploração e conflito. Estes elementos afetam as quatro áreas básicas da existência social: o trabalho e seus recursos e produtos; o sexo, seus recursos e produtos; a autoridade coletiva (ou pública) e seus recursos e produtos; a subjetividade e intersubjetividade e seus recursos e produtos.

Todas essas áreas da existência social acabam por formar um padrão histórico de poder, que se traduz no padrão de poder mundial que se articula entre:

1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2002, p.04).

Como foi possível de constatar nas articulações teóricas de Quijano, o eurocentrismo foi a perspectiva de conhecimento mundialmente imposta como expressão das experiências do colonialismo e da colonialidade do poder, sendo admitida como a única racionalidade legítima e admitida para a produção do conhecimento. Em síntese, o que Quijano propõe é uma ruptura epistemológica com os padrões de dominação eurocêntricos a partir do pensamento e prática decolonial. Seguindo em suas críticas à colonialidade do poder, Quijano explicou como se desenrolou a hegemonia do eurocentrismo nas relações culturais e intersubjetivas no mundo do capitalismo colonial/moderno: para o autor, “[...] em todas as sociedades onde a colonização destruiu a estrutura social, sua população foi despojada de seus saberes intelectuais sendo reduzidas a condição de indivíduos rurais e iletrados” (QUIJANO, 2009, p.111). Em contrapartida, nas sociedades que não tiveram sua estrutura social destruída foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica na relação intersubjetiva com os dominados. Em longo prazo, a todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de produção do conhecimento.

A colonialidade do poder também impôs sua dominação/exploração no que se refere à corporeidade. Neste sentido, a raça é uma categoria presente na sociedade moderna e profundamente introjetada no imaginário mundial de tal forma, que acabou por ser naturalizada, gerando a colonialidade do ser.

Dessa forma, uma das invenções da colonialidade do poder para classificar as pessoas é a “cor” enquanto referência biológica de raça. E isso está ligado com o processo de racialização da sociedade, estratégia de dominação que gerou um dos produtos mais nefastos da colonialidade do poder: o racismo. Quijano nos explicou que no processo de dominação/exploração “[...] é o corpo que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome e na doença. Daí que quando se fala de raça a referência é ao corpo, a cor presume o corpo” (QUIJANO, 2009, p.113). Para Quijano, a luta contra a dominação/exploração/colonialidade implica:

Em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação materiais e intersubjetivas. O lugar central da corporeidade neste plano leva á necessidade de pensar e repensar uma via específica para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas individualmente e em sociedade, do poder, e de todo o poder (QUIJANO, 2009, p.114).

Já o semiólogo argentino Walter Mignolo lançou críticas à colonialidade do saber que se expressa no eurocentrismo. Ele corrobora a posição de Quijano e acredita que somente com a destruição da colonialidade do poder, do saber e do ser é que será possível descolonizar o conhecimento e propor novas epistemologias. Dessa forma, “[...] a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 290). O que Mignolo propõe neste ponto é o deslocamento do foco epistemológico na História da Europa imperial do ocidente para uma valorização das histórias de pessoas, línguas, religiões e conceitos políticos que foram racializados e tiveram sua humanidade negada pela colonialidade do saber. Por isso que “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Portanto, na produção da narrativa histórica devemos realizar os desvios epistemológicos do eurocentrismo, sugeridos por Mignolo e Quijano, na contramão da colonialidade do poder, do saber e do ser, fazendo o que sugeriu Mignolo quando argumentou que “[...] a descolonização da História narrada e do pensamento historiográfico é parte da tarefa do pensamento descolonial, para avançar na opção descolonial” (MIGNOLO 2008b, p. 249). A pensadora decolonial norte-americana, naturalizada equatoriana, Catherine Walsh, propôs a criação de pedagogias decoloniais que nos leve a nos distanciar da epistemologia eurocêntrica a partir de criação de estratégias de ação centradas na visão de mundo daqueles que sempre foram negligenciados e inferiorizados pela colonialidade do poder e seus produtos.

Dessa forma, o plano de intervenção pedagógica proposto nesta dissertação pretende ser uma proposta de pedagogia decolonial, seguindo as orientações de Walsh:

Nesse sentido, a pedagogia ou as pedagogias decoloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. (...) São aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde (WALSH, 2009, p. 27).

Portanto, entendemos que a produção de narrativas históricas descolonizadas precede de uma atitude rebelde insurgente de questionamento dos currículos escolares eurocêntricos, o que é viável de uma perspectiva decolonial, com a prática de pedagogias decoloniais.

Sintetizando, o pensamento pós-colonial africano delimitou as questões norteadoras e os objetivos específicos a serem alcançados pela metodologia de ensino aplicada; a Didática da História nos ajudou a compreender como os discentes pensam historicamente a África e suas relações com o Brasil, para definir os objetivos de aprendizagem; já o pensamento decolonial fundamentou a prática de ensino insurgente necessária para a concretização dos objetivos de aprendizagem. Eis a conexão entre a Didática da História e o pensamento decolonial. O aprendizado histórico pretendido, precede de uma ação rebelde e contestadora do currículo tradicional. Minha hipótese é que pode ser possível alcançar os objetivos específicos definidos a partir das reflexões do pensamento pós-colonial africano e de uma ação insurgente de cunho decolonial. Mas, do que se trata essa ação insurgente?

Na prática, essa ação insurgente significará uma inversão de prioridades nas escolhas curriculares. Ao invés de priorizar os conteúdos tradicionais eurocêntricos em minhas aulas de História, será dada prioridade à História da África e da cultura afro-brasileira. Por exemplo, sempre costumamos iniciar as aulas do sétimo ano do Ensino Fundamental a partir do estudo da Idade Média com foco na Europa Ocidental e no Feudalismo. Em minha prática insurgente a prioridade é o estudo dos reinos e impérios africanos que eram bastante avançados neste período medieval. Da mesma forma, ao invés de focar o estudo na História da escravidão dos negros no Brasil, será dada prioridade ao estudo da História da África e da cultura afro-brasileira. Com isso, creio que haja possibilidade de alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos. De uma maneira resumida, os objetivos de ensino e aprendizagem a serem alcançados pela ação decolonial insurgente, nos espaços escolares, são os seguintes: desfazer as ideias inferiorizadoras e marginalizantes que foram impostas à África; romper com a ideia de que a África é um espaço homogêneo;

romper com a perspectiva da História única que caracteriza o continente africano como um lugar de pobreza, guerras, doenças, animais selvagens, florestas e desertos; desalinhamento em relação ao reducionismo da História da África, dos africanos e dos afrodescendentes à História da escravidão; valorização positiva da cultura afro-brasileira, quebrando estereótipos e ideias pautadas em intolerância religiosa e racismo.

Dessa forma, é chegado o momento de delimitar o que tratará cada capítulo da dissertação. No capítulo um, será realizada uma pesquisa sobre o currículo e o Projeto Político Pedagógico das escolas Helder Fialho Dias da SEMEC e Américo Souza de Oliveira da SEDUC, visando constatar como as referidas escolas e a até mesmo as redes de ensino estabeleceram diretrizes para abordar a História da África e da cultura afro-brasileira. Também será realizada uma análise do acervo da biblioteca da escola Helder Fialho Dias, buscando identificar em seu acervo bibliográfico, livros que podem servir de base para a elaboração dos materiais didáticos sobre a História da África e da cultura afro-brasileira. Após a análise do acervo bibliográfico, serão selecionadas fontes específicas para serem analisadas, com o intuito de servir de base para a formulação dos textos didáticos que serão trabalhados com os alunos na atividade de intervenção pedagógica no espaço escolar.

No capítulo dois, serão analisados os dados referentes aos resultados da pesquisa diagnóstica sobre os saberes prévios dos alunos a respeito da História da África, do continente africano e suas relações com o Brasil. Para fundamentar a pesquisa, iremos operar com os conceitos oriundos da Didática da História: consciência histórica e cultura histórica. O uso destas ferramentas conceituais terá a finalidade de ajudar na compreensão dos sentidos históricos atribuídos ao passado nas narrativas dos alunos, oriundas das atividades diagnósticas no espaço escolar. Os dados obtidos a partir desta pesquisa nos ajudarão na orientação do aprendizado histórico dos alunos participantes do projeto de intervenção pedagógica, que visa educar as relações étnico-raciais e criar representações positivas sobre a África, quebrando estereótipos e ideias preconcebidas e superando discriminações e preconceitos. Além disso, os dados obtidos também nos ajudarão a realizar um mapeamento étnico-racial dos alunos envolvidos nas atividades de intervenção.

No capítulo três, iremos descrever os recursos didáticos e digitais que irão subsidiar nosso trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar. Explicaremos os parâmetros utilizados para selecionar os conteúdos que serão abordados e, em seguida, faremos uma teorização do uso dos produtos educacionais selecionados para o trabalho de intervenção:

os textos didáticos e suas respectivas apresentações de slides. Também iremos teorizar sobre o uso dos acervos da internet como fonte de pesquisa, que auxiliou tanto no fornecimento de fontes visuais para as apresentações de slides, como nas atividades de pesquisa que foram orientadas junto aos alunos.

Finalmente, no capítulo quatro, iremos descrever como se desenrolaram as atividades práticas de intervenção pedagógica nos espaços escolares da escola estadual Américo Souza de Oliveira e municipal Helder Fialho Dias. Iremos também avaliar os dados oriundos da pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem de ambas as escolas envolvidas, com o intuito de fazer uma reflexão sobre o possível alcance dos objetivos traçados inicialmente.

CAPÍTULO UM
DIAGNÓSTICO SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES:
ESCOLA HELDER FIALHO DIAS – SEMEC BELÉM
E AMÉRICO SOUZA DE OLIVEIRA – SEDUC PARÁ

1 – Breve histórico da escola Helder Fialho Dias e contexto do bairro da Brasília/ distrito de Outeiro/Belém

A Escola Municipal Helder Fialho Dias foi fundada em 21 de maio de 2001. Esta instituição surgiu da vontade popular, pois “[...] a comunidade do bairro da Brasília almejava ter um espaço educativo que atendesse as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental e que lhes garantisse melhores oportunidades”, sendo que a fundação da escola foi resultado de uma obra vencedora do Orçamento Participativo (OP) (BELÉM, 2018a, p. 4).

O Orçamento Participativo foi uma política de governo implantada na gestão municipal do Prefeito Edmilson Rodrigues em seus dois mandatos, entre os anos de 1997-2000 e 2001-2004. Ao ser eleito pela primeira vez em 1997 pelo Partido dos Trabalhadores, o prefeito Edmilson Rodrigues assumiu como compromisso de campanha reformular as relações entre Poder Público e população por meio dos seguintes princípios norteadores: “[...] a participação popular, a transformação da cultura política local, a democratização do estado e a inversão de prioridades, visando contemplar os segmentos mais vulneráveis da população” (RODRIGUES, 2011 p. 451). O Orçamento Participativo foi um canal de participação popular no processo de gestão orçamentária da cidade, onde as comunidades/bairros eram divididas em distritos e deveriam apontar suas necessidades ao Poder Público através de assembleias populares.

O Bairro da Brasília, pertencente ao distrito de Outeiro, na ilha de Caratateua, se caracteriza por: sua difícil acessibilidade, meios de comunicação precários (com sinal de internet de baixa qualidade), e transporte rodoviário e fluvial insuficientes, onde predomina o transporte alternativo por vans. A comunidade do bairro da Brasília tem poucas opções de lazer, o que torna a escola Helder Fialho um local atrativo para jovens e adolescentes, que sempre demonstram motivação em estar no ambiente da escola, mesmo em horários alternativos. Isso se deve ao fato de que a única opção de lazer desta comunidade é a praia, pois não há praças nem centros comunitários para atender esta população. Dessa forma, “O potencial turístico da ilha de Outeiro amplifica alguns problemas sociais típicos dos bairros periféricos de Belém como a violência, o tráfico de drogas, a exploração do trabalho infantil e a prostituição” (BELÉM, 2018a, p. 03).

2 – Concepções e diretrizes da escola Helder Fialho e da SEMEC no que se refere ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais.

Ao analisar os textos do Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola Helder Fialho Dias foi possível constatar uma quase total ausência de propostas educativas relacionadas a educar as relações étnico-raciais ou que se alinhem ao cumprimento da Lei 10.639/2003. Contudo, um dos princípios da escola, anunciado nos textos do PPP, é:

Promover uma educação de qualidade aos seus educandos desprovida de qualquer tipo de proselitismo político e religioso, que privilegie os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, que respeite as diferenças e opções sexuais, as diversas formas de credo e diversidade racial do povo brasileiro, abolindo qualquer forma de discriminação social, seja ela por homofobia, por religião ou cor da pele (BELÉM, 2018a, p. 26-27).

Portanto, ao analisar os termos desses princípios, ficou claro que a unidade escolar está aberta para o debate e a proposição de projetos que visem educar as relações étnico-raciais e colocar o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no centro das discussões. Inclusive, apesar de não constar em trecho algum do PPP, anualmente ocorre uma programação especial alusiva à Consciência Negra, sempre no mês de novembro, com o envolvimento de todos os níveis de ensino da escola e uma grande culminância na qual são expostos resultados de trabalhos produzidos pelos alunos. Neste sentido, os produtos educacionais que serão propostos nesta dissertação, se alinham muito bem com os objetivos da escola de promover o respeito às diferenças e abolir as discriminações raciais.

Com relação à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC Belém, algumas legislações pesquisadas fazem menções ao tema étnico-racial e a aplicação da Lei 10.639/2003. A Resolução nº 40/2011, que criou diretrizes para a organização do sistema municipal de ensino em Ciclos de Formação, anuncia em seu artigo 8º, parágrafo 1º, que “[...] O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, das matrizes indígenas, africana e europeia”. Ainda no mesmo artigo 8º, em seu parágrafo 2º, é anunciado que “[...] os estudos sobre os conteúdos de História e cultura indígena e afro-brasileira serão ministrados, obrigatoriamente, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil”. Portanto, de acordo com essa legislação fica clara a preocupação da SEMEC Belém em valorizar e incentivar o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Ciclo III e IV, da rede municipal de educação de Belém, defendem um modelo de educação inclusiva que reconheça o valor e as contribuições que as populações indígenas e afrodescendentes deram ao Brasil. O texto do documento fala em superar a visão eurocêntrica de mundo que sempre busca na Europa o referencial de tudo que é civilizado e desenvolvido. O texto das diretrizes anuncia que:

Assim como os povos indígenas, os africanos e seus descendentes também passaram pela mesma situação de marginalização. O caráter eurocêntrico imposto fez com que os africanos e conseqüentemente seus descendentes fossem alijados do processo de desenvolvimento social e cultural do país, embora tenham dado significativa contribuição em todas as áreas, principalmente na econômica, motivo pela qual os africanos foram trazidos para o nosso território. O resultado desta visão equivocada é, ainda hoje, o preconceito e a discriminação estabelecidos de maneira velada contra a cultura afro-brasileira, tornando-a desconhecida ou vista como exótica e sendo permeada de concepções distorcidas.²

Portanto, ficou claro que as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Ciclo III e IV, da rede municipal de educação de Belém, endossam ações que visem dar prioridade ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, dando o suporte legal para propostas de ensino voltadas para educar as relações étnico-raciais.

3 – Analisando o acervo da biblioteca da escola Helder Fialho Dias.

A maior potencialidade da escola municipal Helder Fialho Dias é sua biblioteca escolar, que contém um rico acervo bibliográfico, que fornecerão importantes fontes para a formulação dos produtos educacionais (textos didáticos e apresentações de slides), os quais irão subsidiar a proposta de intervenção pedagógica que será descrita nesta dissertação. A análise do inventário revelou que o acervo da biblioteca é composto por:

- 5317 livros;
- 1175 periódicos;
- 03 jogos escolares;
- 319 DVDS e 41 mobiliários³.

O material voltado para a temática da História da África e da Cultura afro-brasileira foi muito diversificado e se apresentou como demonstrado na tabela abaixo:

² BELÉM, (SEMEC). **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental - Ciclo III e IV**. Rede Municipal de Educação de Belém. Belém, PA, 2012.

³ BELÉM, EMEIEF Prof. Helder Fialho Dias (SEMEC). **Inventário Biblioteca Escolar**. Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares - SISMUBE Belém, PA, 2018.

Tabela 1 – Acervo didático bibliográfico e audiovisual da biblioteca da escola municipal Helder Filho Dias – 2018, referente ao tema da História da África e da cultura afro-brasileira.

(Continua)

AUTOR	TITULO	CLASSE
Ricardo Franklin Ferreira	Afrodscendente: uma Identidade em Construção	Psicologia ética.
Ana Lucia E.F.Valente	Ser Negro no Brasil Hoje	Brasil relações raciais
Ministério da Educação	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Educação /Lei
Marina de Mello e Souza	África e Brasil Africano	África/História
Toco Lenzi/Darlene Adalto	Pedalando na África	África
Roberto Benjamin	A África Está em Nós	História (48)
Creusa Barbosa dos Santos, Paulo Sérgio Martins Braga, Rildo Ferreira da Costa	Povos Indígenas e Afro-Brasileiros	História
Raquel dos Santos Funari	O Egito dos Faraós e Sacerdotes	História
Lenice Gomes, Arlene Holanda, Clayson Gomes	Nina África, Contos de Uma África Menina para Ninar Gente de Todas as Idades	Literatura Infanto-Juvenil – Contos
Renata Felinto	Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aulas	Culturas Afro-Brasileiras
Kabengele Munanga	Origens Africanas do Brasil Contemporâneo	História (02)
Aloizio Mercadante de Oliveira	Relações Raciais na Escola	Educação
Eduardo Vellido	Palmares a Luta Pela Liberdade	Literatura Infanto-Juvenil
Rogério Andrade Barbosa	Contos Africanos para Crianças Brasileiras	Literatura-Africana
Ana Lúcia Silva Souza	Letramento/Reexistência: Poesia, Grafite, Dança: Hip Hop	Hip Hop (cultura popular)
Nilmas Bentes	Raça Negra a Luta Pela Liberdade	Leitura Brasileira
Carolina Vianna Dantas	O Negro no Brasil	Educação
Jorge Amado	O Compadre de Ogum	Literatura Brasileira

Carolina Cunha	Abc Afro-Brasileiro	Literatura Juvenil (Conclusão)
Karl Heinz Arenz	Enfim a Liberdade: A Descolonização da África	História (12)
Creusa Barbosa Dos Santos	Povos Indígenas e Afro- Brasileiros: Um estudo da diversidade no Brasil	História (32)
Maria Luiza Carneiro	O Racismo Na História do Brasil	História
Flávio dos Santos Gomes	De Olho em Zumbi dos Palmares: Histórias, símbolos e memória social	História
Paulo Martinez	África e Brasil	História
Heloisa Pires Lima e Rosa Maria Tavares Andrade	Lendas da África Moderna	Literatura Infanto-Juvenil- Lendas Africanas
Júlio Emílio Braz	Zumbi: O Despertar da Liberdade	Literatura Infanto-Juvenil
Maria Aparecida Silva	Cidadania em Preto e Branco	Educação – Sociologia
Ana Lúcia E. F. Valente	Ser Negro no Brasil Hoje	Histórias
Heloisa Pires Lima e Outros	O Fio D' Água do Quilombo. Uma Narrativa Zambeze no Amazonas?	Quilombos – Brasil
João José Reis e Flávio dos Santos Gomes	Liberdade Por um Fio	História – Escravos
Regiane Augusto de Mattos	História e Cultura Afro- Brasileira	História
Denise Rampazzo e J. A. Tiradentes	Sociedade em Construção: História e cultura afro- brasileira, o negro na formação da sociedade brasileira.	História
Ana Maria Machado Fanzire	Histórias Africanas Alma Afro	Contos Enciclopédia
DVD - 3 Anas	Programa África – Vol. I e II	Educação
DVD – Palmares Jorge Arruda	A Cor da Cultura Educação e Diversidade Afro-Brasileira e Africana	Infanto-Juvenil Educação Afro – Brasileiros

Fonte: EMEIEF Prof. Helder Fialho Dias (SEMEC). **Inventário Biblioteca Escolar**. Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares - SISMUBE Belém, PA, 2018.

Nota: do acervo total foram identificados 39 livros e 2 DVDS que tratam a temática da pesquisa.

A pesquisa do acervo da biblioteca da escola Helder Fialho Dias revelou os seguintes dados:

- a) Foram identificadas seis obras de literatura infanto-juvenil sobre a África ou a cultura afro-brasileira. Pelo foco da pesquisa ser a História, a prioridade na seleção das fontes bibliográficas, que servirão de suporte para produzir os produtos educacionais, levaram em conta o fato da obra estar na classe de livros de História, e que também se orientassem diretamente para trazer informações sobre a História da África e da cultura afro-brasileira. Por essa razão é que estas seis literaturas infanto-juvenis foram excluídas.
- b) Neste sentido, as fontes que de alguma forma se relacionavam com a temática pesquisada, porém, enveredavam mais para outras áreas como o campo da Pedagogia, Sociologia ou Literatura, também foram excluídas, sendo dessas classes ao todo 19 obras.
- c) Dessa forma, restaram as fontes que se enquadram na área de História que, ao todo, são 14 obras. Dessas 14 fontes, foram selecionadas para análise aquelas que abordavam o tema da História da África ou da cultura afro-brasileira.
- d) A partir da consulta das fontes bibliográficas restantes, sete delas foram selecionadas para servir de suporte para os objetivos desta pesquisa. A seguir demonstraremos um resumo sobre a estrutura das obras selecionadas.

3.1 – Análise das obras selecionadas na biblioteca da escola Helder Fialho Dias.

3.1.1 – Livro “Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula: Saberes para os professores e fazeres para os alunos”.⁴

Esta obra se constitui em uma coletânea de artigos organizados por Renata Felinto voltados para servir como material de apoio aos docentes interessados em colocar em prática a Lei 10.639/2003. Com textos de linguagem clara e didática, esta obra é uma grande oportunidade para realizar uma iniciação nos temas da religiosidade, musicalidade, e artes afro-brasileiras. Analisaremos os artigos considerados mais relevantes no sentido de servirem de suporte para os fins dessa pesquisa. O artigo intitulado “Afiml, o que são religiões afro-brasileiras”, escrito pelo sociólogo e doutor em Antropologia Social, Milton Silva dos Santos, explicou de maneira bastante didática a formação histórica e os significados dos sistemas religiosos denominados Candomblé e Umbanda, bem como seus padrões rituais e calendários de festas.

⁴ FELINTO, Renata. (org.) **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012.

O segundo artigo da obra denomina-se “Memória e resistência na formação dos terreiros de Candomblé”. Escrito por Emerson Leão, Mestre em Geografia, o texto nos levou a compreender que os terreiros de Candomblé devem ser entendidos não apenas como um espaço sagrado, mas, também como um espaço de resistência cultural que mantém vivas as tradições dos diversos povos africanos que chegaram ao Brasil por meio das diásporas. O autor nos levou a entender que as populações negras da diáspora formam uma cultura que não pode ser identificada como unicamente africana ou ameríndia, mas todas elas ao mesmo tempo, formando a cultura híbrida do atlântico negro, onde os cultos aos Orixás são ressignificados pelos afrodescendentes brasileiros. Já o artigo intitulado “Da escravidão à liberdade: irmandades negras paulistas antes e depois da abolição”, escrito pelo historiador David William Aparecido Ribeiro, demonstra como as irmandades católicas negras serviram como meio de resistência à escravidão, pois nelas, os africanos podiam reproduzir os laços familiares e de parentescos perdidos graças às agruras da escravidão. De forma bem didática, o texto traz informações históricas que compreendem os séculos XVI, XVII, XVIII até o início do século XX. Tratando a questão da musicalidade temos o artigo “Da música das festas à musicalidade das memórias”, do historiador Marcos Vinicius Felinto dos Santos, que demonstrou como a inventividade e a recriação das práticas musicais africanas, em território brasileiro, ajudaram a moldar aquilo que hoje conhecemos como cultura afro-brasileira, em que o africano e o afrodescendente interpretaram e redefiniram suas tradições dentro de um contexto português e cristão, em espaços como as irmandades religiosas que realizavam festas sincréticas com ritmos e instrumentos musicais próprios, como a gunga, a macumba, e o reco-reco. Ainda relacionado ao tema musicalidade temos o artigo “Batuques e Samba: afirmações da identidade afrodescendente”, do sociólogo André de Oliveira Santos. O texto nos mostrou a raiz banta do samba brasileiro presente nos ritmos, nos instrumentos, e nas danças tradicionais do sudeste brasileiro, que foram denominadas de batuques. O texto mostrou ainda, o processo de ressignificação das tradições culturais da etnia banto no pós-diáspora, passando da umbigada, até os batuques e o samba que conhecemos hoje. No artigo “A relação do corpo para a construção da identidade negra”, da socióloga Joyce Maria Rodrigues, entendemos como o corpo da mulher negra se constituiu ao longo da História brasileira como um veículo de opressão, discriminação, dor e sofrimento associado ao estigma da escravidão, até suas ressignificações que se expressam na estética negra da diáspora, cujas formas ousadas de usar o cabelo, por exemplo, se constituem na afirmação da identidade étnica e superação do padrão branco de beleza.

Neste sentido, a autora chamou atenção a para que os docentes da educação básica criem estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar, elaborando atividades práticas que levem os alunos a compreender o processo de construção da identidade da mulher negra, contribuindo para sua respectiva autoafirmação.

Finalmente, temos o artigo da organizadora da obra, a doutora em Artes Visuais, Renata Felinto. Intitulado “A representação do negro nas artes plásticas brasileiras: diálogos e identidades”, o artigo faz um apanhado geral da representação do negro na arte brasileira, com a seguinte periodização: a fase documental nos séculos XVII, XVIII, e XIX; a fase social, na primeira metade do século XX; e a fase intimista do fim do século XX até os dias de hoje. Sem dúvida nenhuma, é de fundamental importância entender como a representação da figura do negro foi se modificando com o passar dos séculos, e principalmente constatar a representatividade afro-brasileira na História da Arte no Brasil. Para servir aos propósitos desta pesquisa esses são os principais artigos que essa obra oferece. Passemos para análise de outra bibliografia selecionada.

3.1.2 - Livro “Povos Indígenas e Afro-Brasileiros: Estudo da diversidade no Brasil”⁵

A obra em questão trata-se de um livro didático temático que visa atender o que exige a Lei 11.645/2008 que, como sabemos, além de determinar o ensino de História e cultura afro-brasileira, incluiu também o elemento indígena. Os temas em questão são abordados dentro de um enfoque nacional, mas, com ênfase nas questões relativas à Amazônia. A primeira unidade, denominada “O Brasil antes da conquista portuguesa”, e a unidade dois, denominada “Os contatos entre índios e brancos no Brasil”, tratam especificamente da questão indígena, que apesar da relevância, não é o foco desta pesquisa. A unidade três, denominada “Cultura, dominação e resistência negra no Brasil”, é o foco de nossa atenção. Ela se divide em dois capítulos, sendo que o primeiro, denominado “Historia dos negros no Brasil”, realiza uma abordagem tradicional da temática, buscando entender a História dos africanos e afrodescendentes a partir da lógica da escravidão. Neste sentido, o capítulo primeiro descreve de forma bem sintética o tráfico negreiro, o trabalho escravo e a resistência à escravidão, sempre com ênfase na Amazônia.

⁵ SANTOS, C. B.; BRAGA, P. S. M.; COSTA, R. F. (org.) **Povos indígenas e afro-brasileiros: um estudo da diversidade no Brasil**. Belém: Editora: Samauma, 2011.

No capítulo dois da unidade três, denominado “Comunidades Quilombolas na Amazônia”, buscou-se definir didaticamente o que é Quilombo, suas localizações, espaços físicos, e suas características por toda a Amazônia, sendo este o ponto alto desta obra, que nos ofereceu informações preciosas sobre a resistência negra quilombola na região amazônica.

Na unidade quatro, denominada “Reconhecendo e respeitando a diferença”, é realizada uma reflexão sobre o preconceito racial no Brasil, onde no capítulo “Legados dos negros”, é explicado o que significa preconceito e discriminação e como as legislações atuais tratam tais práticas, para depois demonstrar como os negros afro-brasileiros contribuíram para a formação de nossa sociedade e cultura a partir da música, da dança, do esporte, culinária, entre outras coisas. O capítulo dois da unidade quatro, denominado “Relações de etnicidade”, segue o mesmo caminho do anterior, explicando didaticamente o que é racismo e suas implicações jurídicas, para depois demonstrar que os costumes, linguagens e tradições afro-brasileiras devem ser respeitadas e valorizadas, inclusive revelando que existem movimentos sociais e associações na Amazônia, os quais existem para garantir os direitos dos negros. Passemos a próxima obra.

3.1.3 – Livro “A África Está em Nós: História e cultura afro-brasileira”⁶

Esta obra tem a finalidade de ser também um livro didático temático, que tem como principal objetivo revelar as raízes da História do Brasil, as quais sempre foram negligenciadas, ou seja, o passado africano, e as heranças culturais africanas que estão inseridas em nosso cotidiano. A obra é bastante ilustrada e traz uma variedade de fontes históricas como mapas, textos literários, poemas, leis, fotografias, desenhos, entre outras, sempre em uma perspectiva interdisciplinar.

Esta interdisciplinaridade é notada logo no primeiro capítulo, denominado “África fundamental”, onde didaticamente é explicado o que é África, onde ela está localizada espacialmente, e como ela se divide. O texto deste capítulo também fornece informações sobre os países africanos, suas populações, climas e relevos, sendo sem dúvida uma boa oportunidade de começar a se construir outra visão sobre a África, diferente da perspectiva eurocêntrica que desvaloriza esse continente. O capítulo dois, denominado “Heranças africanas”, lista de forma bem ilustrada e didática as mais variadas influências africanas na cultura brasileira, ou cultura afro-brasileira.

⁶ BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Graf set, 2006.

São descritas e explicadas listas de comidas afro-brasileiras (acarajé, bobó, cuscuz, vatapá), religiões e rituais (Umbanda, Candomblé, Tambor de Mina, culto aos Voduns), tipos de indumentária (axós, anáguas, braçadeiras, pulseiras) músicas e danças (bataque, dança de roda, carimbó, lundu, samba, capoeira), instrumentos musicais (tambores, cuíca, berimbau, reco-reco), festas (folgedos ou festas dos reis negros e suas variantes pelo Brasil, bumba meu boi).

O capítulo três, denominado “História da África”, se preocupa em demonstrar que a História do continente africano é muito mais do que a História da escravidão e da colonização europeia, como a versão tradicional eurocêntrica nos leva a pensar. São destacados os grandes reinos africanos que remontam do século XII até o século XIV, com destaque para os reinos do vale do Níger, Reino de Ilê-Ifê, Reino do Benim, Império do Mali e o Reino do Congo. Os textos, amparados em pesquisas arqueológicas recentes, comprovam que muitos desses reinos tinham um nível de desenvolvimento extraordinário, com grandes obras de engenharia, prática do comércio e agricultura no deserto do Saara, e organizações políticas complexas, que em alguns reinos, entre os séculos XII e XIV, estavam muito à frente da Europa ocidental cristã. Ainda neste mesmo capítulo, é abordado o processo de colonização da África a partir do século XIX, que é atribuída, na narrativa do livro, às perdas das colônias na América pelos países europeus. Dessa forma, os países europeus França, Inglaterra, Portugal, Espanha e Bélgica são destacados como os maiores detentores de colônias na África. Contudo, como resultado da Segunda Guerra Mundial iniciou-se o processo de Descolonização da África, que é descrito no texto como um processo de reversão da colonização que aculturava a população africana, desvalorizando as tradições e costumes locais. A partir deste ponto, são descritos alguns processos de independência dos países africanos, com destaque para o caso da África do Sul.

O capítulo quatro desta obra é o seu ponto fraco. Intitulado apenas de “Escravidão”, o texto deste capítulo repete a abordagem tradicional de entender a História dos afro-brasileiros a partir do viés da escravidão, onde se explica a condição jurídica do escravo no período do Brasil escravista, além de trazer uma dolorosa descrição do tráfico negreiro e das condições de trabalho dos escravos no Brasil. O capítulo é finalizado com a descrição de algumas rebeliões de resistência, e dos processos de formação de quilombos por todo o Brasil escravista, com destaque para o Quilombo dos Palmares e a figura de Zumbi dos Palmares.

Ainda neste capítulo, é abordado o processo da abolição da escravidão, que foi classificado nos textos como “lento e gradual”, não se esquecendo de destacar o total descaso com que foram tratados os ex-escravos, que foram libertados sem nenhum tipo de assistência social ou econômica por parte do governo brasileiro, fato este, que se configurou como uma amarga herança que até os dias de hoje ainda vem sendo corrigida com políticas afirmativas e de inclusão social dos negros. Neste sentido, a obra é finalizada no seu capítulo cinco, intitulado “Afro-brasileiros na sociedade brasileira”, que buscou tecer um panorama de como a população afrodescendente está espalhada pelo Brasil, demonstrando como estão dispostos os quilombos e as comunidades rurais afro-brasileiras no Brasil de hoje e quais os aparatos jurídicos que legitimam essas comunidades. Essa obra, sem dúvida, será de fundamental importância para a formulação dos textos didáticos e para o trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar, pois ela existe em uma boa quantidade na biblioteca da escola (48 unidades), o que possibilita a consulta por um número considerável de alunos, contemplando todas as turmas que ministram aula, pois em média as turmas não ultrapassam o número de quarenta alunos.

3.1.4 – Livro “África e Brasil Africano.”⁷

Este livro se apresenta com a finalidade de mostrar o lado africano do Brasil, além de fazer o leitor conhecer características da África até então pouco estudadas. O foco da obra é a História da África e do Brasil africano, que se originou da mestiçagem dos negros africanos que chegaram ao Brasil a partir do século XVI, construindo uma nova identidade, a identidade afro-brasileira, que conseqüentemente produziu uma cultura afro-brasileira. Neste sentido, o capítulo primeiro, intitulado “A África e seus habitantes”, demonstrou a diversidade humana existente no continente e suas características físicas, descrevendo os seus principais rios (o Nilo, o Senegal, o Níger) e o deserto do Saara e sua potencialidade como rota comercial e de transporte. Bastante ilustrado, o capítulo traz vários mapas do continente africano, descrevendo os países e sua variedade populacional. Neste sentido, os textos descrevem os berberes dos desertos, os mandingas islamizados, os bantos da África central, entre outros, sempre na perspectiva de associar a região da África a qual essas etnias pertenciam e quais delas tiveram mais relação com o Brasil. Os textos do capítulo revelam ainda informações da presença árabe e europeia no continente africano, destacando quais as conseqüências desta presença estrangeira para os povos tradicionais africanos.

⁷ SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP. Editora: Ática, 2007.

O capítulo dois, intitulado “Sociedades africanas”, descreveu as formas de organização dessas sociedades (reinos, aldeias patriarcais, confederações, grupos nômades) seus costumes e tradições. Neste sentido, o capítulo enfoca os reinos do Sudão Ocidental (África subsaariana, ou África negra) com destaque para o Império do Mali, o Império de Songai, os Reinos Iorubás e de Daomé como Ilê Ifê; o Reino do Benin, o Reino do Congo, entre outros. Também é descrita as relações comerciais entre a África Ocidental e Central, além das caravanas comerciais do Saara, e das rotas comerciais fluviais pela costa do Atlântico. Finalizando este capítulo, o texto descreveu as relações dessas sociedades africanas com o sobrenatural, revelando o quanto as entidades e espíritos sobrenaturais são importantes na organização social e política dessas comunidades.

O capítulo três, intitulado “Comércio de escravos e escravidão”, segue pelo caminho da abordagem tradicional, entendendo a História dos negros afro-brasileiros pelo prisma da escravidão. O diferencial é que o texto realiza uma exposição sobre a escravidão na África, deixando claro para os leitores que escravidão é uma modalidade de trabalho que existiu em diferentes tempos e espaços na História e que nada tem a ver com raça ou, origem étnica ou continental. São descritas as formas de escravidão que existiram nos reinos, impérios, confederações e aldeias patriarcais africanas. Em seguida, o texto descreve o comércio de escravos pelo Oceano Atlântico, apontando o pioneirismo português nessa modalidade. Daí em diante, o texto do capítulo construiu uma narrativa bem tradicional, demonstrando os tipos de comércio de escravos que ocorriam por todo o continente americano, com ênfase especial no Brasil, apontando sempre quais as principais regiões da África que eram fornecedoras de escravos para nosso país, destacando a costa de Mina e a costa de Angola, que acabam tendo explicadas pelos textos do capítulo, todas as transformações que essas regiões sofreram decorrentes do tráfico de escravos.

Como já dissemos, este capítulo toma o caminho da abordagem tradicional eurocêntrica sobre a História dos africanos, e por isso é o que menos contribui para os objetivos desta pesquisa. O mesmo ocorre com os restantes dos capítulos desta obra. O capítulo quatro, intitulado “Os africanos e seus descendentes no Brasil”, oferece bons textos descrevendo quem eram os africanos que foram trazidos para o Brasil para desempenhar o trabalho escravo, mapeando as regiões da África de onde eles vieram e quais as principais etnias que vinham dessas regiões entre o período da segunda metade do século XVI e primeira metade do século XIX. Apesar da abordagem tradicional, o texto traz interessantes informações sobre as variadas línguas africanas que eram faladas no Brasil e também sobre a História das religiões afro-brasileiras.

Na narrativa do livro, as religiões de matriz africana acabam sendo caracterizadas como um elemento de resistência à opressão escravista, assim como as fugas e formações de quilombos, perdendo-se de vista o enfoque cultural e deixando prevalecer a narrativa eurocêntrica da História da África e do Brasil africano.

O capítulo cinco, intitulado “O negro na sociedade brasileira contemporânea”, e o capítulo seis, intitulado “A África depois do tráfico de escravos”, seguem a mesma linha de entender a trajetória dos africanos e afro-brasileiros a partir do prisma da História da escravidão. No capítulo cinco ocorreu uma descrição do processo de fim da escravidão no Brasil e como os negros foram excluídos da sociedade brasileira no novo regime republicano, proclamado em 1889, em que a cidadania era para poucos e imperava o racismo científico com a propagação da ideia de branqueamento da população. O mesmo capítulo apontou as manifestações culturais afro-brasileiras, e as caracterizou como fruto da mestiçagem, cujas principais matrizes são as africanas, lusitanas e indígenas. Na visão da autora, o elemento afro-brasileiro é aquele que se integrou na sociedade por meio da mestiçagem física e cultural, daí a criação também do termo cultura afro-brasileira. Neste sentido, os textos do capítulo vão descrevendo as religiões afro-brasileiras, as danças populares, as festas, a culinária, influências africanas na música, com destaque para o rap, que junto com o break e a prática do grafite, são manifestações culturais urbanas que valorizam as raízes africanas dos jovens urbanos afrodescendentes e denunciam as diferenças sociais entre negros e brancos, além de denunciar também a opressão e violência empreendida contra a população negra e pobre das periferias.

O capítulo é finalizado descrevendo as práticas de combate ao racismo e a discriminação que se desenrolaram no Brasil por todo o século XX até os dias atuais, com menções as ações afirmativas, com o estabelecimento de vagas em empresas, escolas e universidades para afrodescendentes além das legislações que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na escola.

O capítulo seis finaliza a obra descrevendo a ocupação colonial na África do século XIX até o fim da Segunda Guerra Mundial, destacando daí em diante o processo de descolonização e independência dos países africanos, com ênfase nos movimentos do africanismo e pan-africanismo, que fizeram surgir a ideia de unidade africana. Segundo a autora, por trás da ideia de unidade africana existe um forte sentimento anticolonial, que visa valorizar aquilo que foi chamado de negritude, ou seja, um conjunto de características culturais próprias das sociedades africanas e afro-americanas, formadas a partir da diáspora atlântica.

Nos textos do capítulo, o conceito de diáspora aparece explicado como uma grande movimentação de africanos para fora de seus continentes, onde eles levam com eles suas culturas e tradições. A autora finalizou sua obra argumentando que a intenção de sua pesquisa era apresentar a África e suas relações com o Brasil, com o objetivo de estabelecer o entendimento de que o conhecimento das sociedades africanas pode nos ajudar a entender melhor nossa própria sociedade, superando preconceitos herdados de tempos passados, associados a questões de raça, ao eurocentrismo, e às ideias preconcebidas de inferioridade do continente africano.

De uma maneira geral, a obra de Marina de Melo e Souza é uma das mais completas de todas que já foram analisadas, pois ela dá conta da temática sob olhares diferenciados, trazendo tanto a abordagem tradicional de viés escravista, quando necessário, como as formas mais elaboradas de compreender a questão relacionada à História dos africanos e afro-brasileiros. Não há dúvida de que a presente obra traz valiosas informações e importantes reflexões, atendendo os objetivos desta dissertação.

3.1.5 – livro “Sociedade em Construção: História e cultura afro-brasileira.”⁸

A obra em questão tem o objetivo de enfatizar a importância dos reinos africanos e de toda a História e cultura existente na África, que em certo momento da História, segundo a narrativa do livro, foi destruída pela ação colonizadora. A narrativa introdutória do texto chamou a atenção ainda para o fato de que a espécie humana se originou no continente africano, se alinhando naquele tipo de abordagem que caracteriza a África como o berço da humanidade. Dessa forma, a obra em questão deixou estabelecida a ideia de que não é possível compreender verdadeiramente a História do Brasil se não conhecermos toda a influência que o país recebeu das nações africanas. Para o autor, o Brasil é ainda “[...] uma sociedade em construção” que precisa estudar a História da África, dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a cultura afro-brasileira, para somente assim conseguir definir suas origens e identidade. O capítulo primeiro, intitulado apenas “O continente africano”, cumpriu o papel de descrever o continente africano, trazendo informações sobre religião, economia, comércio, divisão espacial e geográfica do continente com a ajuda de mapas ilustrativos e textos de apoio.

⁸ TIRADENTES, J. A.; SILVA, D. R. (org.) **Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira.** São Paulo: Editora: Direção Cultural, 2008.

Apesar de muito resumido, apenas quatro páginas, é possível extrair interessantes informações sobre o continente africano neste capítulo, que enfoca mais questões espaciais e geográficas.

O capítulo dois, intitulado “História da África e dos africanos”, tem o objetivo de contar um pouco da História do continente africano. O enfoque escolhido foi a descrição dos reinos e comunidades africanas antes da expansão marítima, que aqueceu o tráfico negreiro a partir do século XV. Neste sentido, os textos do capítulo descrevem o Reino de Axum, as comunidades dos berberes, os povos bantos, o Império de Gana, os Reinos Núbios (como o de Kush).

No capítulo três, denominado “O contato entre o europeu e o africano: a chegada dos negros ao Brasil”, é descrito o início do contato dos europeus com os reinos da África a partir do século XIV, em que se buscou explicar o porquê do início da escravização e comércio de milhares de africanos para o Brasil. A narrativa do texto neste ponto toma o caminho da História tradicional eurocêntrica, onde é descrito todo o processo de expansão marítima, a chegada dos portugueses no Brasil, a política de ocupação do território pela lavoura de cana de açúcar e, finalmente, a intensificação do tráfico negreiro e a chegada em massa de negros africanos ao Brasil. Neste mesmo capítulo, ainda é descrita a escravidão nas lavouras de café no século XIX até a abolição, instituída pela Lei Áurea em 1888. Entendemos, que deste capítulo em diante a obra perde completamente seu foco de valorizar a História da África, dos africanos e a cultura afro-brasileira, pois desperdiça um capítulo inteiro reproduzindo a narrativa da História tradicional que é encontrada em quase todos os livros didáticos do mercado.

O capítulo quatro segue a mesma linha. Denominado “Escravidão no Brasil: formas e tipos diversos”, a narrativa deste capítulo descreve de maneira bem tradicional como se deu a escravidão negra no Brasil durante os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. Dessa forma, a narrativa descreveu a escravidão nas lavouras de cana de açúcar, nas minas de ouro e nos cafezais, algo que pouco acrescenta para os objetivos desta dissertação e que, de certa forma, coloca em contradição os objetivos dos autores da obra em questão. O capítulo cinco, intitulado “A luta dos negros no Brasil: uma História de resistência”, traça uma trajetória dos principais momentos de resistência negra à escravidão no Brasil escravista. Mantendo-se na linhagem das narrativas tradicionais, os textos do capítulo descrevem: a luta dos negros no Quilombo dos Palmares, a participação dos negros na Cabanagem e na Balaiada; a Revolta de Felipe dos Santos, a Conjuração Baiana, a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata.

O capítulo seis, intitulado “Abolicionismo: a luta pela liberdade” descreveu de forma bem resumida a luta abolicionista no Brasil. A narrativa do capítulo descreveu de modo bem tradicional, as diversas leis que levaram à abolição da escravidão no Brasil: a Lei Eusébio de Queiroz de 1850, a Lei do Ventre Livre de 1871, a Lei do Sexagenário de 1885, e finalmente a Lei Áurea de 1888. Mais uma vez, o capítulo deixou a desejar, restringindo o debate sobre o abolicionismo ao estudo das leis antiescravistas.

O interessante deste capítulo é que os abolicionistas sequer são mencionados, algo que somente vai ocorrer no capítulo oito, intitulado “O negro na formação da sociedade nacional”, onde sua narrativa busca destacar os afro-brasileiros que se destacaram na História do Brasil. Neste sentido, nomes como André Rebouças, Luís Gama, Machado de Assis, entre outros, são mencionados e têm suas biografias descritas para os leitores.

O capítulo sete, intitulado “A cultura negra e sua influência no Brasil”, é aquele que traz mais informações valiosas para os objetivos desta pesquisa. A narrativa do texto nos oferece informações sobre as influências africanas na alimentação (feijoada, caruru, acarajé), nas manifestações artísticas (destaque para a arte afro-brasileira, com artistas como Mestre Didi, Abdias do Nascimento, Emanuel Araujo) na música (samba, o movimento tropicalista), na dança (jongo, capoeira), e na religião (Candomblé e Umbanda).

3.1.6 – Livro “História e Cultura Afro-Brasileira”⁹

A narrativa inicial do referido livro argumentou que a História das sociedades africanas foi por muito tempo negligenciada, e isso se deu porque as sociedades africanas não apresentavam padrões comportamentais e visões de mundo semelhantes aos dos europeus e, por isso, foram invisibilizadas e inferiorizadas, sendo consideradas como sociedades não civilizadas e sem História. Neste sentido, o objetivo da obra é justamente inverter tal situação, valorizando a História das sociedades africanas e levando ao conhecimento dos leitores toda a influência que a África teve na formação da cultura brasileira, pois segundo a narrativa da obra, os africanos e afrodescendentes encontraram meios para se organizar e manifestar suas culturas, e apesar das agruras da escravidão, formaram uma riquíssima cultura afro-brasileira. O primeiro capítulo, intitulado “As sociedades africanas”, traçou um panorama das principais sociedades da África Subsaariana, com destaque para as regiões que mais forneceram pessoas para o Brasil no contexto das diásporas, a partir do século XVI.

⁹ MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª edição, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

Além disso, o capítulo abordou as sociedades africanas a partir de aspectos econômicos, sociais, culturais e religiosos. Na obra em questão a África Subsaariana é dividida em três grandes áreas: África Ocidental, África Centro Ocidental, e África Oriental.

Na África Ocidental destaca-se o estudo dos reinos sudaneses como o Reino do Sudão, as comunidades berberes, o Reino de Gana, o Reino de Mali, o Reino de Songai, Tacur, Canem e Bornu. Ainda na África Ocidental são destacados os reinos localizados entre o deserto do Saara e a floresta equatorial, como a Senegâmbia, composta pelos povos Sereres e Jalofos. Também são descritos os povos de língua hauça das comunidades denominadas Hauçalândia. Nas florestas da África Ocidental também são descritos os povos Acãs, Ifê, e Nok. Com relação aos povos de língua iorubá são descritos o Reino do Benin, o Reino de Oió, as comunidades dos Nupes, o Reino dos Ijebu, e o Reino dos Egbas. Na África oriental destaca-se o estudo das Cidades-Estados da costa do Índico, como Quilóá, Mogadixo, Moçambique, Zanzibar, entre outras. Também são descritos o grande Reino do Zimbábue e o Reino do Monomotapa. Já na África Centro Ocidental a narrativa do capítulo descreve os reinos dos Luba, dos Lunda, o Reino do Congo, o Reino do Loango, o Reino dos tios, o Reino de Andongo, e o Reino de Libolo. Em síntese, não temos dúvida que essa obra é a que traz mais volumes de informações históricas sobre a História da África antes das diásporas, com detalhadas descrições das sociedades africanas e suas características, cumprindo aquilo que foi estabelecido no texto de introdução da obra.

O capítulo dois, intitulado “O tráfico de escravos e os africanos no Brasil”, narra o comércio europeu de escravizados africanos, principalmente da África Subsaariana (ocidental, centro ocidental e oriental) para o Brasil. A narrativa do capítulo enfocou o papel dos africanos como mão de obra escravizada, buscando demonstrar a variedade de trabalhos que estas pessoas desempenharam no Brasil: o trabalho nas lavouras e engenhos de açúcar, nas jazidas e minas de ouro, a partir do século XVIII e nos cafezais no século XIX. Também são enfatizadas a mobilidade e intensidade no tráfico interno e externo de pessoas, além do emprego da mão de obra escravizada africana ou afrodescendente em atividades como o “ganho” (comerciantes ambulantes, quitandeiros), trabalho doméstico, entre outras formas de trabalho. A narrativa do capítulo também demonstrou a existência de africanos e afrodescendentes livres e que a partir do século XIX muitos conseguem a liberdade e retornam para a África, iniciando o fenômeno dos “retornados”. O capítulo é concluído narrando diversas modalidades de resistência à escravidão.

Algumas delas são: as lutas judiciais pela conquista da alforria, o cultivo de roças próprias para adquirir dinheiro e também comprar a alforria, as fugas e suicídios como forma de se libertar do trabalho forçado, as revoltas de escravos que buscavam a abolição da escravidão com enfoque na Revolta dos Malês. A formação de quilombos ganhou um item especial nesta obra, onde a autora mapeou a existência de quilombos em diversas regiões do Brasil, como no Grão Pará, no Maranhão, no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Minas Gerais, em Goiás, na Bahia, e em Pernambuco. Finalmente, o capítulo terminou com uma narrativa sobre o famoso Quilombo dos Palmares.

O capítulo três, intitulado “A cultura afro-brasileira”, constrói uma narrativa que demonstra como os africanos e afrodescendentes influenciaram profundamente a sociedade brasileira, com contribuições importantes para a formação daquilo que conhecemos hoje como cultura afro-brasileira. Dessa maneira, a narrativa do capítulo descreve a religiosidade afro-brasileira (Candomblé, Umbanda, Calundu, as irmandades negras católicas, detalhes sobre o culto aos Orixás e o sincretismo religioso), as relações de amizade e compadrio (que fez surgir a cultura da escolha do padrinho e madrinha para o batismo), a prática e o gosto pelo batuque (usando tambores e realizando danças circulares), a influência africana na forma de falar a língua portuguesa por região, a prática da capoeira como dança e técnica de defesa, e na música (com o samba e suas variedades, o maxixe, o afoxé, e o movimento hip-hop). Em síntese, apesar de dedicar um capítulo inteiro para a temática da escravidão, este capítulo três dá um bom encerramento para a obra, que consideramos a mais importante para os objetivos desta pesquisa, pois ela tratou os temas da História da África e da cultura afro-brasileira com pesquisas bem fundamentadas e de forma didática.

3.1.7 – Livro “Origens Africanas do Brasil Contemporâneo”¹⁰

Logo em sua introdução, a narrativa do referido livro demonstrou que como fruto do colonialismo executado no continente africano, a partir da segunda metade do século XIX, predominaram imagens negativas sobre a África, onde a ação colonialista com o intuito de justificar sua missão civilizadora, impôs ao continente africano marcas inferiorizadoras, uma vez que a África passa a ser vista como um lugar sem cultura, sem História, e composta por uma população primitiva que vive de forma selvagem e que está em constante estado de guerra e em conflitos, onde prevalecem os trabalhos forçados (escravidão).

¹⁰ MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas e civilizações**. 3ª edição, São Paulo: Gaudi editorial, 2012.

A partir destas reflexões, o autor nos leva a atribuir outros sentidos para a História da África e sua população. O primeiro capítulo, intitulado “Divisões geopolíticas do continente africano e suas ilhas”, tem o objetivo de revelar um continente africano imenso e diversificado. A partir de uma visão geográfica, a narrativa deste primeiro capítulo destacou a extensão territorial da África, sua densidade populacional, e a divisão regional do território africano em África do Norte e África Subsaariana. Em seguida, utilizando uma série de mapas, o autor identificou cada país africano e suas respectivas capitais. Essas informações são de vital importância para começar a desfazer aquela representação da África como um lugar homogêneo e sem história e cultura.

O capítulo dois, intitulado “Sociedades, civilizações, e culturas africanas”, seguiu nesta linha de desfazer os estereótipos homogeneizadores sobre a História da África. Desta vez, o autor destacou a diversidade humana do continente africano, dando ênfase aos estudos paleontológicos que comprovaram que a África é “o berço da humanidade”, com a descoberta do fóssil do *Australopithecus* na Tanzânia. É destacado também que no Norte da África predominam as populações árabe-berberes, enquanto que na África Subsaariana, há uma predominância da população negra. Contudo, o autor alerta que não podemos ter uma visão homogênea sobre a população negra africana, pois na África há grupos humanos diversos com: uma variedade de tons de pele, variada estatura e estrutura morfológica, variadas línguas, diferentes escalas de valores e crenças, diferentes organizações políticas e religiosas. Em síntese, a grande lição trazida a nós neste texto de Kabengele Munanga, é que não existe uma África homogênea, como as representações negativas eurocêntricas nos fazem pensar, existindo sim várias Áfricas, sendo que cada qual tem suas especificidades. Dessa forma, ainda no capítulo dois, o autor seguiu destacando a diversidade cultural do continente africano, defendendo que a África é um continente cultural e refutando as ideias racializadas que associam potencialidades culturais e cognitivas ao âmbito biológico.

Em contrapartida, apesar de apontar a diversidade cultural do continente africano, o autor argumentou em favor da ideia de unidade africana, sendo que para ele essa unidade se caracteriza em um conceito denominado de africanidade, amparado no autor pan-africanista Cheikh Anta Diop. Na concepção deste autor, um dos expoentes do afrocentrismo, a africanidade deve ser compartilhada tanto pelos habitantes do norte africano como da África Subsaariana, sendo que para ele, a civilização egípcia foi uma das mais importantes da antiguidade humana. Dessa forma, Munanga parte em busca de comprovar a possibilidade de conciliação da ideia de unidade africana com a irrefutável diversidade cultural do continente.

Questões teóricas à parte, o que importa é continuar analisando as contribuições que este capítulo pode fornecer para a elaboração dos produtos educacionais desta dissertação. Neste sentido, o autor nos traz informações sobre: as numerosas línguas africanas, as formas de lidar com a morte em diferentes nações africanas, a importância da oralidade e as formas de usar as palavras e os gestos, as relações de casamento baseadas na poligamia, as estruturas políticas e formas de governo, a contradição entre tradição e modernidade na África, e a questão religiosa como o predomínio atual do Cristianismo e do Islamismo no continente.

O capítulo três, intitulado “Aspectos históricos”, ressaltou a grandiosidade da História da África, mostrando que, ao contrário do que é mostrado nas narrativas tradicionais colonialistas eurocêntricas, o continente africano tem um rico passado composto por grandes reinos, impérios, e ricas cidades. A narrativa do capítulo é iniciada ressaltando mais uma vez o fato da África ser considerada o berço da humanidade, devido às pesquisas paleontológicas relacionadas aos possíveis ancestrais dos seres humanos, denominados de Australopithecus. A partir de uma narrativa evolucionista/cientificista, o autor demonstrou que os estágios evolutivos da espécie humana, ocorreram em grande parte no território africano. É dado destaque as civilizações africanas da antiguidade, com ênfase no estudo do Egito Antigo, onde o autor seguindo a linha teórica afrocêntrica, apoiado nos estudos de Cheikh Anta Diop, revelou evidências de que a civilização egípcia se originou da raça negra. Em seguida, surgiu um texto narrando um pouco da história da civilização cuxita ou Reino de Kush. O autor argumentou que o Reino de Kush é uma civilização autenticamente africana, destacando sua estrutura política, localização geográfica favorável para a agricultura, e a especificidade de lá ter se constituído um matriarcado local, governado pelas rainhas-mães, denominadas de Candace. Também foi destacada a grande riqueza do Reino de Kush e sua capital Meroé, além da profunda influência religiosa egípcia neste reino com a existência de pirâmides e divindades semelhantes às egípcias. Ainda relacionando-se às civilizações africanas da antiguidade, o autor destacou a civilização axumita, ligada ao Império de Axum, no território da atual Etiópia. É dado destaque à antiguidade da civilização axumita, que por ter um sistema alfabético que remonta ao século V a. C., possibilitou que vários estudos sejam realizados a partir das inscrições antigas que expressam a linguagem e as tradições desse reino. Outras informações são destacadas em relação aos axumitas: eles foram os conquistadores de Meroé no século IV, arruinando o Reino de Kush, e edificando um império a partir deste fato; e foram um dos mais antigos reinos cristãos da história da humanidade, sendo o Cristianismo introduzido neste território desde o século IV.

Em seguida, o autor passa a tratar daquele período que ele classificou como África Medieval, descrevendo os grandes reinos e impérios por todas as regiões do continente africano, no período que a divisão tradicional da História classifica como Idade Média. Ele argumentou que a historiografia colonial eurocêntrica silenciou sobre a grandiosidade da África neste período, com o intuito de destruir a consciência histórica dos povos conquistados no contexto do colonialismo. Dessa forma, seguindo um padrão onde se descrevem estruturas políticas, sociais, econômicas e religiosas; o autor traz breves resumos sobre: o Império de Gana, o Império de Mali (povo Mandinga), o Império de Songai (atual Mali), o Império de Kanem-Bornu (atual Chade), as cidades Iorubá: Ifé e Benim (atual Nigéria); o Reino de Abomé (atual Benim); o Reino de Achanti (atual Gana); o Reino do Congo; o Reino de Angola; O Reino Zulu (dentro do atual território da África do Sul); e o Reino de Monomotapa (que abrange parte dos atuais territórios de Moçambique, África do Sul, Zimbábue e Malauí). No capítulo quatro, denominado “Tráfico humano e escravidão na África”, o autor realizou um debate sobre os mecanismos da escravidão na África e o funcionamento do tráfico de pessoas, realizado por árabes e europeus que causou uma das maiores tragédias da humanidade. O autor considera este assunto como de grande importância para a história do mundo, e que até hoje ainda há uma dívida de reparações e indenizações por parte dos países ocidentais envolvidos no contexto do tráfico humano. De certa forma, ou inevitavelmente, este capítulo quatro acabou reforçando o problema do reducionismo da História da África à História da escravidão, algo que em nossa análise, o autor poderia ter debatido em outra obra. No decorrer do capítulo, são descritos dois momentos do tráfico humano a partir da África: o tráfico oriental, entre os séculos VI e XVI, protagonizado pelos países árabes; e o tráfico ocidental, entre os séculos XVI e XIX, protagonizado pelos europeus, que envolveu três regiões geográficas da África (África Ocidental, centro-ocidental e austral) tendo como uma das suas principais rotas o Brasil. O autor destacou, em sua narrativa, que a grande diferença entre a escravidão baseada no tráfico humano e a escravidão tradicional, existente no continente africano, é que, no caso da escravidão praticada por árabes e europeus, estes estavam envolvidos em interesses comerciais de enriquecimento e acumulação de riqueza, em que os seres humanos eram tratados como mercadorias, algo que segundo o autor, na escravidão tradicional da África não ocorria, já que, na dita África tradicional, a escravidão baseava-se mais em relações de sujeição (servidão) relacionadas às questões religiosas, familiares, dívidas, ou guerras. Em síntese, não iremos nos aprofundar mais nas análises deste capítulo, pelo fato dele pouco ter a contribuir para os objetivos desta dissertação.

A obra se encerra com o capítulo cinco, intitulado “Os africanos que povoaram o Brasil e suas contribuições”. A proposta do autor neste momento é identificar as origens étnicas das populações afrodescendentes do Brasil de hoje, buscando compreender as contribuições africanas para a formação da cultura brasileira. Neste sentido, entendemos que este capítulo é amplamente relevante para os objetivos desta pesquisa. O autor destacou as três áreas geográficas do continente africano que mais contribuíram culturalmente com o Brasil que resumirei abaixo:

Primeiro temos a área ocidental, composta pela cultura dos Iorubás ou Nagôs, Jêje, Fons, Ewe; cobrindo os territórios das atuais repúblicas da Nigéria, Benim, Togo, Gana e Costa do Marfim. Em seguida temos a zona do Sudão, ocupada pelos grupos negros Malês que podem ser Fulas, Mandingas, Haussa, Tapa, Gurunsi; cobrindo os territórios de Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné, Serra Leoa, Mali e Burkina Fasso. Por último, temos a área dos povos de línguas Bantos, compreendendo numerosas etnias que cobrem os países da África central e austral, como por exemplo, Camarões, Gabão, Congo, Zâmbia, Zimbábue, Namíbia, Moçambique e África do Sul. Em síntese, concluímos que a obra de Kabengele Munanga muito irá contribuir para a elaboração dos textos didáticos e para o projeto de intervenção pedagógica no espaço escolar, pois ela nos ofereceu uma ampla visão sobre a História da África e do continente africano e suas relações com o Brasil, convergindo na direção de nossos objetivos de ensino.

Portanto, uma breve análise de todas as sete obras selecionadas nos mostrou que todas elas seguem um roteiro que podemos caracterizar da seguinte maneira: primeiro, descreve-se a História da África antes do século XVI; em seguida é feita a narrativa do tráfico internacional de escravos africanos para o Brasil, com a descrição do trabalho escravo em suas várias modalidades; no final é feita a narrativa de como os africanos e afrodescendentes influenciaram na formação da sociedade e cultura brasileira, com a descrição da variada cultura afro-brasileira.

Nossa análise diagnosticou também que nos materiais didáticos de História da África e cultura afro-brasileira, que estão disponíveis na biblioteca da escola Hélder Fialho Dias, ainda é dada uma grande ênfase à História da escravidão, colocando em segundo plano a História da África e da cultura afro-brasileira. Inverter essa lógica é justamente o que pretendemos com nosso plano de intervenção pedagógica insurgente. Não estamos dizendo que a História da escravidão deve ser abolida ou esquecida.

Contudo, essa abordagem será deixada em segundo plano. Neste sentido, utilizaremos as principais informações das fontes analisadas que possam ajudar a alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Para isso, iremos produzir nossos produtos educacionais (textos didáticos) sobre História da África e da cultura afro-brasileira, com o intuito de subsidiar e qualificar o projeto de intervenção pedagógica, cumprindo a tarefa de dar prioridade aos temas em questão.

4 – Breve histórico da escola Américo Souza de Oliveira e contexto do bairro do Tapanã.

A Escola Estadual Américo Souza de Oliveira foi fundada em 01 de maio de 1993, com a denominação original de “Escola Estadual de 1º Grau Américo Souza de Oliveira”, sendo que atualmente, sua denominação é “Escola Estadual de Ensino Fundamental Américo Souza de Oliveira”. Com relação à sua origem, “[...] a escola foi fruto dos esforços da comunidade, sendo construída em local cedido pelos próprios líderes comunitários do bairro do Tapanã, durante a gestão do governador Jader Barbalho” (PARÁ, 2018, p. 03). A construção do prédio da escola teria sido possível graças às articulações da líder comunitária Cristina Oliveira, que negociou diretamente com o Secretário de Estado de Educação da época, Romero Ximenes Pontes. A partir daí foi viabilizada a construção do prédio da escola e também a contratação de profissionais. Vale ressaltar que a origem do nome da escola foi uma homenagem ao pai da líder comunitária, Cristina Oliveira, já falecido naquele período, “[...] como expressão de carinho da comunidade às conquistas alcançadas por ela”(PARÁ, 2018, p. 03).

Pelas minhas vivências profissionais no Tapanã, observei que o bairro se caracteriza pelas suas péssimas condições de trafegabilidade, altos índices de violência com assaltos e homicídios recorrentes, e planejamento urbano desordenado com áreas de ocupação sem nenhuma infraestrutura, convivendo com conjuntos habitacionais de classe média baixa. No contexto temporal desta pesquisa, o ano letivo de 2019, as condições de trafegabilidade na rodovia do Tapanã e na Rua Yamada, principais rotas de acesso ao bairro, estão em estado de completo abandono, com ruas esburacadas e intrafegáveis, o que torna difícil o acesso à escola quando chove. No que se refere aos casos de violência, rotineiramente os alunos da escola são vítimas de assalto no trajeto de suas residências para a escola, principalmente no turno da noite. Os homicídios também são rotineiros, sendo que ficou marcada na memória da comunidade, a horrorosa chacina que ocorreu no mês de outubro de 2018 ¹¹.

¹¹ Ver em: <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2018/10/29/chacina-no-tapana-deixa-cinco-mortos.ghtml>>, acessado em 26/05/2019.

5 – O Projeto Político Pedagógico (PPP) e os objetivos da escola Américo Souza de Oliveira para a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O Projeto Político Pedagógico da escola Américo Souza de Oliveira traça como um de seus objetivos principais “[...] a formação de cidadãos críticos e éticos, que devem ser forjados na dinâmica com os profissionais da instituição”. O foco das ações da escola é garantir um embasamento cultural aos discentes, para que a partir da apropriação dos conhecimentos científicos eles possam transformar suas realidades de vida e das suas respectivas comunidades. Dessa maneira, a perspectiva do PPP da escola Américo Souza de Oliveira é oferecer uma educação crítica, ética e que forme alunos reflexivos, favorecendo assim “[...] o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento essencial para a realização pessoal e social de cada educando” (PARÁ, 2018, p. 06).

Com esse princípio em mente, a instituição escolar Américo Souza de Oliveira oferece à comunidade do Tapanã os cursos de Ensino Fundamental de nove anos, com turmas do 1º ao 5º ano, conhecido como o Fundamental Menor, e de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No que se refere aos princípios norteadores do curso de Educação de Jovens e Adultos, o PPP da escola Américo Souza ampara o seu funcionamento a partir das diretrizes contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, que em seu artigo 37 anuncia que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria. Portanto, a narrativa do PPP enfatiza o potencial inclusivo desta modalidade de ensino, caracterizando a EJA como muito mais de que uma política educacional, sendo na prática, uma política social, pois dá condições para que os alunos melhorem suas condições de vida e alcancem melhorias na vida em sociedade.

O texto do PPP enfatizou ainda que, de acordo com o parágrafo 2º da LDB é obrigação dos governos estimular o acesso da população a essa modalidade de ensino, oferecendo condições dignas de funcionamento da escola, para que sejam realmente efetivados os objetivos de inclusão social e melhoria da qualidade de vida dos discentes. Contudo, há uma série de dificuldades para o cumprimento destes objetivos, principalmente devido às ineficazes políticas públicas para o setor da educação básica.

No contexto temporal desta pesquisa, o que vemos é um retrocesso nas políticas públicas progressistas como a EJA, em detrimento de um modelo de educação tecnicista que está cada vez mais voltado à formação para o mercado de trabalho, deixando de lado cada vez mais a dimensão humana da educação.

Uma prova disso foi a recente extinção da secretaria responsável pela EJA, o fim do organismo participativo da modalidade e a interrupção da distribuição de materiais didáticos, o que caracteriza um abandono da modalidade de ensino pelo Governo Federal ¹². Um dos idealizadores da EJA no Brasil, o intelectual Paulo Freire, nos diz que “[...] ensinar é uma especificidade humana”, em que o professor progressista deve encarar a tarefa de ensinar como um ato político e intencional, visando formar cidadãos críticos e questionadores, que saibam interpretar o mundo em que vivem se levantando contra as injustiças sociais, por meio de um processo de formação humanista que vai contra a toda perspectiva tecnicista, uma vez que o trabalhador é levado a cada vez mais “[...] se preocupar com a eficácia técnica e não perder tempo com debates ideológicos” (FREIRE, 1996, p. 39). Contudo, percebemos que a preocupação com a formação integral dos alunos, numa visão crítico-humanista está presente tanto na narrativa do PPP quanto nos discursos da equipe pedagógica da escola Américo Souza. Nessa mesma direção, detectamos que a ação pedagógica na unidade escolar converge para a construção de um trabalho educativo verdadeiramente democrático. Com isso, apesar de não detectarmos em nenhum trecho do documento referências a estratégias de educar as relações étnico-raciais, isso não se torna um empecilho, considerando os princípios progressistas norteadores do PPP, da escola e de seus profissionais.

6 – Concepções e diretrizes da Secretaria Estadual de Educação SEDUC no que se refere ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais.

Apesar de não apresentar nenhuma referência em seu projeto Político Pedagógico, observei a partir de minha prática profissional que a escola Américo Souza de Oliveira promove anualmente programações relacionadas à temática étnico-racial, principalmente no período dedicado à consciência negra, no mês de novembro. Essas ações têm o objetivo de cumprir a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e também seguem as diretrizes orientadas pela própria Secretaria Estadual de Educação (SEDUC Pará) através da Resolução nº 001, de cinco de janeiro de 2010, que regulamentou as normas estaduais aplicáveis à educação básica do sistema de ensino do Estado do Pará ¹³. A referida Resolução, em seu artigo nove, anuncia que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada de acordo com as disposições constantes de capítulos da própria Resolução, por uma parte diversificada de, no mínimo, 200 (duzentas) horas anuais.

¹² Ver em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>>, acessado em 26/05/2019.

¹³ Ver em: PARÁ, Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre a regulamentação e a organização das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no sistema estadual de ensino do Pará.** Diário Oficial do Estado do Pará nº 31.584, 13 de jan de 2010, Cad. 2, p. 10. Belém, PA, 2010.

No que se refere às orientações referentes à educação das relações étnico-raciais e História da África e dos africanos e da cultura afro-brasileira, o parágrafo 4º do mesmo artigo orienta que estas temáticas sejam abordadas preferencialmente a partir do ensino da História do Brasil, levando em conta a diversidade étnico-racial que contribuiu para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígenas, africanas e europeias. O artigo dez da mesma Resolução reafirma a orientação de que nos estabelecimentos de ensino do Estado do Pará o estudo da História e cultura afro-brasileira, africana e indígena, é conteúdo obrigatório, e estabelece algumas diretrizes na abordagem destes temas, em que a partir das disciplinas Arte, Literatura e principalmente História, deve-se: ressaltar os diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos grupos étnicos indígenas e africanos; viabilizar o estudo da História da África e dos africanos e da luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; resgatar as contribuições negras e indígenas nas áreas social, econômica, cultural e política. É interessante analisar na íntegra o que orienta o parágrafo terceiro do artigo dez:

§ 3º. A escola deve promover ações diversas que valorizem a contribuição dos africanos e dos afrodescendentes para a cultura nacional e incluir, no calendário da escola, com efetivo trabalho escolar, o “Dia Nacional da Consciência Negra”, 20 de novembro, e outras datas significativas, como: “Dia da Abolição da Escravatura”, “Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo”, 13 de maio, e o “Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial”, 21 de março (PARÁ, 2010, P. 6).

Assim, as orientações contidas neste parágrafo terceiro abrem a possibilidade de propor a exposição dos resultados dos trabalhos de intervenção pedagógica e dos produtos resultantes das pesquisas dos alunos em algumas destas datas significativas propostas, em que o mais viável é mesmo no mês de novembro, quando sempre acontecem as atividades referentes ao dia da consciência negra em praticamente todas as escolas estaduais, em cumprimento, evidentemente, desta Resolução analisada até aqui. Vale ressaltar, que segundo nosso entendimento, as temáticas da História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, devem ser abordadas durante todo o ano letivo, sempre com um espaço reservado e em condições de igualdade com os conteúdos de cunho tradicional eurocêntricos. Não podemos ensinar a História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira apenas em um período do ano, pois educar as relações étnico-raciais para superar o racismo, a discriminação e as ideias equivocadas sobre a África e a cultura afro-brasileira requer um trabalho contínuo, que coloque esses assuntos na ordem do dia.

Contudo, ao analisar os conteúdos programáticos do currículo, voltado para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC, percebemos uma completa ausência no que se refere ao tema da História da África e da cultura afro-brasileira¹⁴. O documento, que está em vigor desde 2011, trata-se evidentemente de um parâmetro curricular, porém, o seu alinhamento à História tradicional eurocêntrica é explícito e reforça a prática de colocar na subalternidade e até mesmo invisibilizar a África e a cultura afro-brasileira. Uma análise detida deste documento vai deixar clara esta constatação. O currículo estadual da EJA, para as turmas da 3º etapa do Ensino Fundamental, divide os conteúdos em quatro unidades. A primeira unidade denominada “História humana”, orienta o levantamento das questões sobre a noção de História enquanto ciência e como ela está relacionada à vida humana em sociedade e ao mundo do trabalho. Na segunda unidade, denominada “Sociedades primitivas”, orienta-se o estudo das sociedades indígenas nos aspectos sociais, culturais. O destaque negativo é a utilização do termo “primitivos”, para se referir aos povos indígenas, o que reforça as narrativas mestras eurocêntricas. Vale ressaltar que as sociedades africanas não são lembradas no currículo sequer como primitivas.

A unidade três assume a linha explicativa marxista. Denominando-se “Modo de produção asiático e escravista”, esta unidade visa descrever as organizações políticas, econômicas, sociais e culturais de sociedades humanas que se enquadram neste parâmetro economicista. As sociedades citadas na narrativa do texto curricular foram: Egito, Incas, Grécia antiga, Roma antiga. Finalmente, a unidade quatro, denominada “Modo de produção feudal”, descreve novamente as organizações políticas, sociais, econômicas e culturais das sociedades feudais da Europa Ocidental Cristã, buscando enfatizar o processo de transição do modo de produção feudal para o capitalismo, em sua fase mercantil.

Com relação à 4º etapa do Ensino Fundamental, o currículo estadual da EJA também orienta o estudo a partir de quatro unidades. A primeira unidade denominada de “Exploração comercial europeia na América latina”, apesar do título, se restringe a recomendar o ensino da História do Brasil colonial a partir das dimensões políticas, sociais e econômicas, com ênfase no trabalho escravo. Essa é a única vez que os conteúdos curriculares ao menos se aproximam de quase se referir aos africanos, sendo que a abordagem do trabalho escravo é classificada nas orientações curriculares como estudo da escravidão negra.

¹⁴ Ver em: PARÁ, (SEDUC). **Conteúdo Programático Ensino Fundamental alfabetização 1ª a 4ª etapa.** Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Centro de estudos Supletivos (CES), Belém, PA, 2011.

Dessa forma, constatamos já neste ponto da análise, que a forma como se apresentam as diretrizes curriculares da SEDUC, para a Educação de Jovens e Adultos, se alinha ao entendimento que queremos superar, pois a prioridade no currículo recai sobre a História da escravidão, subalternizando ou até mesmo invisibilizando a História da África e da cultura afro-brasileira. A segunda unidade, denominada “A crise do sistema colonial português”, descreve a História do Brasil, das revoltas coloniais do século XVIII, perpassando pelo processo de Independência do Brasil até o primeiro e segundo reinado no século XIX. Já a terceira unidade, denominada “A dependência latino-americana frente ao imperialismo: da dependência inglesa à americana”, orienta o estudo da História do Brasil, da proclamação da República em 1889 até o fim da Era Vargas em 1945. Finalmente, a quarta unidade, denominada “O mundo contemporâneo”, orienta o estudo do período das guerras mundiais e seus principais fatos políticos e econômicos entre 1914 e 1945.

Dessa forma, quebrar os paradigmas eurocêntricos que predominam no ensino de História, em favor de uma proposta que priorize o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, é o que queremos alcançar na Educação de Jovens e Adultos. Não temos dúvida que esse é um objetivo viável e exequível, exigindo uma ação insurgente, que inverta a lógica do currículo oficial. Infelizmente, a escola Américo Souza de Oliveira não dispõe de uma biblioteca com um acervo bibliográfico passível de ser analisado. No contexto temporal desta pesquisa, a escola sequer dispõe de livro didático. Daí a relevância da formulação dos produtos educacionais (textos didáticos e apresentações de slides) para potencializar o aprendizado histórico dos alunos e alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos.

No próximo capítulo, farei a descrição da atividade de pesquisa diagnóstica sobre os saberes históricos dos alunos de ambas as escolas analisadas, no contexto pré-trabalho de intervenção pedagógica. A finalidade desta atividade escolar, realizada no início do ano letivo de 2019, foi avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a História da África, o continente africano e suas relações com o Brasil, para que no contexto pós-trabalho de intervenção pedagógica, seja possível avaliar os resultados de aprendizagem a partir da percepção da mudança de sentidos históricos nas narrativas dos alunos. Nesta etapa da pesquisa, também foi realizado um mapeamento racial de todos os discentes envolvidos no trabalho de intervenção.

CAPÍTULO DOIS
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA SOBRE OS
SABERES DISCENTES REFERENTES À HISTÓRIA DA
ÁFRICA E AS RELAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO
COM O BRASIL

1 – Pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos alunos da escola Helder Fialho Dias sobre a História da África, o continente africano e suas relações com o Brasil.

A partir da preocupação em compreender a África, a partir de suas diversidades e contradições, partindo de um pressuposto de dar prioridade às histórias subalternizadas e até mesmo silenciadas nos currículos escolares sobre o continente africano, buscaremos diagnosticar quais os saberes históricos dos alunos sobre a temática em questão, no sentido de orientar os trabalhos de intervenção na perspectiva de alcançar um aprendizado histórico que eduque as relações étnico-raciais, quebrando estereótipos e ideias preconcebidas e superando discriminações e preconceitos. É neste ponto do trabalho que iremos operar com os conceitos oriundos da Didática da História: consciência histórica e cultura histórica. Como já explicado em itens anteriores, o uso destas ferramentas conceituais tem a finalidade de ajudar na compreensão dos sentidos históricos atribuídos ao passado nas narrativas dos alunos, oriundas das atividades diagnósticas no espaço escolar.

O instrumento de pesquisa utilizado para entender como os alunos pensam historicamente a África e suas relações com o Brasil foi intitulado: “Questionário de pesquisa diagnóstica: os saberes históricos sobre a África e os africanos”. Essa pesquisa realizou-se a partir de uma atividade que foi realizada no início do ano letivo de 2019, na qual a partir de um questionário com três perguntas, que foi aplicado em sala de aula, os alunos responderam perguntas relacionadas à História da África, ao continente africano e suas relações com o Brasil. As perguntas do questionário foram de cunho pessoal, ou seja, abertas, exigindo respostas das próprias palavras dos participantes, em que eles deveriam recorrer apenas aos seus conhecimentos prévios. Segundo Vieira (2009, p. 65), as questões abertas pressupõem respostas espontâneas, “[...] isto é, dadas das próprias palavras do respondente” enquanto que as questões fechadas são “[...] objetivas oferecendo alternativas de resposta”. Dessa forma, segundo a classificação de Gil (2008, p. 08), o questionário formulado na referida pesquisa se enquadra no tipo aberto. O questionário teve a finalidade de ser objetivo e claro, com perguntas diretas que foram respondidas em sala de aula. Em média, os alunos levaram de quinze a trinta minutos para responder as perguntas.

As perguntas foram: “O que você sabe ou já ouviu falar sobre a África?”; “Você acha que a África tem alguma relação com o Brasil?”; “O que você estudou (leu ou assistiu aula) sobre a História da África e dos africanos na sua escola?”.

Segundo Otto e Maciel (2016, p. 231) que aplicaram uma pesquisa com perguntas abertas para alunos do sexto, sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental, “[...] a partir da análise das respostas foi possível identificar os diferentes sentidos históricos produzidos pelos alunos a respeito da História da África e da cultura afro-brasileira”. Já Moreno (2016, p. 306) aplicou esse tipo de atividade para uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental, com a perspectiva de entender qual a percepção dos discentes sobre a África e os africanos, a partir das aulas de História. A pesquisadora concluiu que “[...] a atividade auxiliou na compreensão mais elaborada das relações estabelecidas pelos alunos em relação ao tema”.

Ao receber o instrumento de pesquisa, os alunos tiveram que inicialmente preencher seus dados pessoais com nome, turma, idade, sexo e origem étnico-racial ou cor/raça. A partir destas informações foi possível realizar um mapeamento racial de cada turma participante da pesquisa. Como explicado acima, as questões do formulário foram de cunho aberto, ou seja, precediam dos conhecimentos prévios dos alunos, o que consequentemente caracterizou a pesquisa em um método de auto-atribuição de pertença. Segundo Osório (2003, p. 07), o método da auto-atribuição de pertença é aquele no qual “[...] o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro”. O mesmo autor nos informou ainda que existe o método de hetero atribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito, e que o Instituto de Geografia e Estatística – IBGE, costuma aplicar os dois métodos em seus censos demográficos. A escolha do método de auto-atribuição se justifica pela natureza de minha pesquisa, que exigia os conhecimentos prévios dos alunos oriundos da consciência histórica, daí não ser adequada a interferência direta do pesquisador. Quando os alunos manifestavam dúvidas quanto ao quesito cor/raça do questionário, minha orientação era que eles optassem pelas categorias do sistema classificatório atual do IBGE. Segundo nos informou Osório (2003, p. 22) “[...] o sistema classificatório atual do IBGE é composto por cinco categorias: preta, branca, amarela, parda, indígena.” O maior índice de respostas se enquadrou na categoria parda. Essa predominância da categoria parda está relacionada ao fato dela indicar a condição da pessoa mestiça. Há muitas polêmicas em torno do enquadramento na categoria parda. Para Osório, a categoria parda tem mais afinidades com a categoria preta, pois segundo o referido autor:

Fica difícil conceber o pardo na fronteira do branco com o negro, pois os traços que o relacionam ao “fenótipo” negro estão extremamente diluídos. Todavia, deve-se lembrar que o propósito da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo “biológico”, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local.

O que interessa, onde vige o preconceito de marca, é a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminações. Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades (OSÓRIO, 2003, p. 23-24).

Portanto, para os fins desta pesquisa nos alinhamos ao entendimento de Osório que entende a agregação de pretos e pardos como negros, pois em termos de ciências humanas entendemos que seja mais viável a predominância de justificativas socioeconômicas e históricas, como exposto na citação acima. Este entendimento também é endossado pelo pesquisador Kabengele Munanga, militante na luta pelas cotas sociais e em defesa das ações afirmativas. Em texto recente, ele escreveu que: “[...] O conceito de ‘negro’ inclui pretos e pardos numa mesma categoria política construída para beneficiar todas as vítimas do racismo - pretos e pardos - , de acordo com o princípio de que a união faz a força (MUNANGA, 2019, p. 138). O texto de Kabengele Munanga é bem elucidativo quanto às questões sociais envolvidas na auto-atribuição de pessoas pretas e pardas na categoria negra:

Construir uma identidade “mestiça” ou “mulata”, que incluiria “um” e “outro” ou excluiria “um” e “outro”, é considerado por mestiços(as) conscientes e politicamente mobilizados(as) como uma aberração política e ideológica, pois supõe uma atitude de indiferença e de neutralidade perante o processo de construção de uma sociedade democrática, na qual o exercício de plena cidadania, a busca de igualdade e o respeito às diferenças constituem tributos fundamentais. Já que eles também são discriminados e excluídos, eles preferem adotar a identidade do “negro”, não por desconsiderar sua ambivalência no plano biológico ou por ignorar as representações que os dois grupos, o branco e o negro, têm deles, mas por uma questão de solidariedade política com a maior vítima da sociedade, com qual se identificam e são identificados (MUNANGA, 2019, p. 141).

Dessa forma, o mapeamento racial das turmas, das escolas envolvidas na proposta de intervenção pedagógica que formulei, seguirão as diretrizes descritas acima, no que se refere ao entendimento da categoria negra. Com relação aos dados raciais dos alunos, irão surgindo na dissertação conforme os trabalhos com as respectivas turmas forem sendo descritos. Cabe agora, descrever as diretrizes legais de aplicação do questionário de pesquisa. Para aplicar o instrumento de pesquisa, foram observadas as diretrizes da Resolução nº 510, de sete de abril de 2016, que versa sobre a ética em pesquisa nas Ciências Humanas.

Essa Lei foi instituída pelo Ministério da Saúde, e obviamente, se aplica mais especificamente às pesquisas relacionadas à área da saúde que ofereçam riscos aos participantes. Como o questionário de pesquisa proposto aqui se trata simplesmente de uma atividade escolar, não cabe maiores trâmites burocráticos para registro da atividade no sistema CEP/CONEP da Plataforma Brasil, do Ministério da Saúde. A própria Resolução, em seu artigo 1º, confirma esse entendimento quando anuncia que:

Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução (BRASIL, 2016, p. 1).

Dessa forma, como a atividade escolar de captação da consciência histórica dos alunos oferece risco zero à saúde dos mesmos, entendemos serem dispensáveis maiores trâmites burocráticos, visto que estes só atrapalhariam o andamento das pesquisas e o cumprimento dos prazos acadêmicos. Além do mais, segundo o PCCR dos profissionais de educação pública do Estado do Pará é atribuição do professor “[...] desenvolver os discentes para o exercício pleno da cidadania tornando-os cidadãos participativos e responsáveis, ou seja, agentes de transformação social” (BRELAZ, 2010, p. 98). Por tal razão, entender como pensam os alunos para fins de orientação do aprendizado é tarefa cotidiana de qualquer professor de Ciências Humanas. Mas, além de não oferecer risco algum aos discentes, a atividade de pesquisa diagnóstica, sobre os saberes discentes a respeito da África e dos africanos, foi realizada garantindo o anonimato dos participantes, ou seja, nenhuma narrativa utilizada nesta dissertação terá informações identificáveis. Apenas serão utilizadas siglas fictícias para identificar a autoria da narrativa, a título de comparação dos dados pré e pós-trabalho de intervenção pedagógica. Contudo, para dar ciência aos participantes da atividade, a respeito da possível utilização dos dados nesta pesquisa, todos os discentes envolvidos assinaram um TCLE, ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O TCLE é um documento que informa e esclarece os participantes de uma pesquisa, de maneira que eles possam tomar a decisão sobre a participação ou não em um projeto. No documento traz as seguintes informações: título da pesquisa, instituição a qual pertence o pesquisador, informações sobre o objetivo da pesquisa, o papel do participante, informações sobre o caráter voluntário e facultativo de participação, informações sobre a possibilidade do participante se retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo, informações sobre a confidencialidade e sigilo da pesquisa e a garantia do anonimato.

No final do documento, deve ter um campo para assinatura do sujeito participante, onde ele declara estar de acordo e ciente dos objetivos da pesquisa e autoriza o pesquisador a utilizar as informações prestadas.¹⁵ Dessa forma, somente foram consideradas válidas para os fins da pesquisa diagnóstica, as narrativas dos participantes que deram seu consentimento e aceitaram a utilização dos dados fornecidos para fins acadêmicos.

Assim, a aplicação da atividade de pesquisa diagnóstica foi realizada no período de 23 a 31 de janeiro de 2019, bem no início do ano letivo, com o objetivo de captar o pensamento histórico dos discentes antes da atividade de intervenção. O público-alvo foram as turmas em que atuo como professor de História nessa escola, que são as seguintes: pelo turno da manhã um sexto ano, que serão identificados aqui como 6º ano A; pelo turno da tarde um sexto e dois sétimos anos, que serão identificados aqui como 6º ano C, 7º ano B e 7º ano C. Em cada uma dessas turmas leciono quatro aulas por semana, com cada uma delas, tendo duração de quarenta e cinco minutos. Nas turmas da manhã leciono nas quartas e quintas, e nas turmas da tarde, nas segundas e quartas. O ano letivo de 2019 iniciou no dia 23 de janeiro, uma quarta-feira, logo após o término do recesso dos professores. Neste dia seria possível ter contato com todas as turmas, contudo, a frequência foi baixa e apenas ocorreu a apresentação das salas de aulas e dos professores aos alunos. No dia 24 de janeiro, uma quinta-feira, tive contato com a turma 6º ano A, na qual apliquei a pesquisa, apesar de não ter contemplado todos os alunos, devido à baixa frequência. Na segunda-feira, dia 28 de janeiro, apliquei a pesquisa com sucesso para as turmas 6º ano C, 7º ano B, e 7º ano C. Na quarta-feira, dia 30 de janeiro, e na quinta-feira, dia 31 de janeiro, reservei um tempo no horário das aulas para aplicar a pesquisa para os alunos que haviam faltado na semana anterior.

Com relação aos participantes que consentiram com a pesquisa, os números são os seguintes: turma 6º Ano A, apenas 13 alunos; turma 6º ano C, 20 alunos, turma 7º ano B, 20 alunos, e na turma 7º ano C, 22 alunos. No total foram 75 participantes que consentiram com a pesquisa. Nesta atividade de pesquisa pré-trabalho de intervenção pedagógica, apliquei três perguntas abertas, que demandavam respostas de orientação pessoal, devendo os participantes recorrer aos seus saberes prévios e experiências adquiridas no dia a dia, assistindo televisão, no convívio familiar, frequentando a escola, e outras situações cotidianas.

¹⁵ O modelo de elaboração de um TCLE foi visto em: < <http://www.cepnmt.ufpa.br/index.php/apresentacao/2-uncategorised/50-tcle.html>>, acessado em 02 de janeiro de 2019.

O objetivo foi entender quais as representações da África na consciência histórica dos alunos e que sentido eles atribuíam ao interpretar o passado africano. A análise foi feita por turma, contudo, não serão abordadas aqui todas as narrativas na íntegra, tarefa demasiadamente árdua. Os parâmetros de análises serão aqueles oriundos das ferramentas conceituais da Didática da História: sentido positivo sobre a África, sentido negativo sobre a África, dimensões de atribuição de sentido ao passado, a partir da cultura histórica.

Nesta etapa pré-trabalho de intervenção, em que o intuito é apenas identificar os conhecimentos prévios dos alunos, serão enquadradas no parâmetro sentido positivo, narrativas que caracterizem a África como um espaço que tem bastante História e cultura e busquem representar o continente a partir do reconhecimento de suas potencialidades culturais, políticas e sociais, superando as ideias preconcebidas e os estereótipos, que são frutos das narrativas eurocêntricas. No que se refere aos sentidos negativos, serão enquadradas neste padrão as narrativas que reduzem a História da África à História da escravidão.

Também recaem em sentidos históricos negativos as narrativas que se alinham à perspectiva da História única, que associam a África a um contexto de fome, guerras, misérias e primitivismo. Já as dimensões de atribuição de sentido ao passado africano são aquelas geradas a partir da cultura histórica: cognitiva, estética, política, moral e religiosa.

Quando se identificar narrativas que demonstrem desconhecimento do tema, com respostas como “não sei” ou “nunca ouvi falar”, as referidas narrativas serão computadas para fins estatísticos, pois acreditamos que esses discentes que alegam não saber nada no contexto pré-intervenção, já terão um aprendizado histórico concretizado no final do ano letivo, algo que poderá ser constatado na atividade de pesquisa pós-trabalho de intervenção. Quanto à pretensa dualidade, sentidos positivos versus sentidos negativos, foi algo necessário para que no final dos trabalhos fosse possível mensurar se os objetivos de aprendizagem foram ou não alcançados. O uso dessa estratégia visou estabelecer se as narrativas discentes convergiam ou divergiam daquilo que foi estabelecido como objetivo de ensino. Em síntese, essa dualidade foi imprescindível para os fins desta pesquisa. As perguntas do questionário de pesquisa diagnóstica pré-trabalho de intervenção pedagógica foram: “O que você sabe ou já ouviu falar sobre a África?”; “Você acha que a África tem alguma relação com o Brasil?”; “O que você estudou (leu ou assistiu aula) sobre a História da África e dos africanos na sua escola?”.

1.1 - Análises das respostas da turma 6º ano A

Tabela 2 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 6º Ano A)

Sentido cognitivo positivo	03
Sentido cognitivo negativo	10
Sentido estético positivo	04
Sentido estético negativo	01
Sentido político positivo	01
Sentido moral positivo	02
Sentido moral negativo	02
Desconhecimento do tema	04

Fonte: Questionários de pesquisa diagnóstica: os saberes históricos sobre a África e os africanos.
 Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de janeiro de 2019.

Entre os alunos da turma 6º ano A, prevaleceu a representação sobre o passado africano que atribuía sentido negativo a partir da dimensão cognitiva, sendo que ao todo, dez narrativas se enquadraram neste parâmetro. Na prática, o que foi constatado nestas narrativas foi a fundamentação amparada na narrativa que compreende a História da África e dos africanos a partir da visão eurocêntrica da História da escravidão. O segundo sentido mais recorrente foi o sentido estético positivo com quatro narrativas, em que a África é caracterizada a partir de suas belezas naturais e vida selvagem. Também ocorreram quatro narrativas que se caracterizaram como desconhecimento do tema e desinteresse pela pesquisa. Três narrativas atribuíram sentido cognitivo positivo, cuja representação do passado africano formou-se a partir de conhecimentos prévios, com diferentes referenciais que superaram as ideias preconcebidas e estereotipadas sobre a África e os africanos. Também houve a ocorrência de duas narrativas de sentido moral positivo, duas de sentido moral negativo, uma de sentido estético negativo e uma de sentido político negativo. Vale ressaltar que adotamos o procedimento de não incluir nas tabelas os sentidos históricos que não se manifestaram nas narrativas discentes.

Com relação ao mapeamento étnico-racial da turma, obtivemos os seguintes dados: três alunos se auto-identificaram na categoria parda; dois na indígena; dois na branca; três não souberam definir; e três na categoria preta. Considerando o entendimento estabelecido de que a categoria parda se agrega melhor na categoria negra por questões histórico-sociais, podemos afirmar que a maioria da turma provavelmente é formada por negros (as). Ocorreu de três alunos não terem preenchido o quesito do questionário que indagava sobre a cor/raça, algo que pode ter ocorrido pelo fato deles não terem compreendido claramente as orientações do que deviam escrever ali, tendo em vista ainda que o trabalho exigia respostas espontâneas, ou seja, das próprias palavras dos alunos. Algumas representações geradas pelas narrativas dos alunos são interessantes de serem transcritas e comentadas:

Aluna E. C. B – 13 anos – (auto-identificada como indígena)

Questão um: Não sei muita coisa sobre a África, mas, acho que tem duas partes da África, a parte rica com muitos animais e riquezas e a parte com pobreza, doenças e pessoas passando fome.

Questão dois: Os africanos foram trazidos para o Brasil, então isso mudou muito o Brasil. Observação: eu falo “trazidos” mesmo.

Questão três: Nada. Sobre a cultura africana só sei que os africanos foram trazidos para o Brasil para serem feitos de escravos e que eles são negros e por isso, foram alvo de muito preconceito.

A aluna atribuiu sentido a partir de uma dimensão cognitiva, demonstrando ter referenciais diferenciados para formar um pensamento sobre a África. Sua narrativa revelou tanto um sentido cognitivo positivo (a existência de riqueza e belezas naturais) como um sentido cognitivo negativo (pobreza, fome, doenças, escravidão). A sua narrativa também atribuiu sentido ao passado africano a partir da dimensão moral, em que ela identificou que os afro-brasileiros sofreram muito preconceito por serem negros, o que revela a reprovação do racismo em sua consciência histórica. Em síntese, a narrativa demonstra que a discente aprendeu a atribuir sentidos positivos à África, porém, quando se refere às pessoas africanas prevalecem os conhecimentos adquiridos a partir da História da escravidão. O contexto de formação deste pensamento histórico provavelmente foi a própria escola.

Aluna S. L. M. – 10 anos (Auto-identificada como negra)

Questão um: A África é um continente onde as pessoas tem a pele escura e onde exportavam muitas pessoas para serem escravizadas: homens, mulheres e crianças eram vendidos e comercializados como se fossem produtos de grandes donos de terras. Quem tomava posse deles, geralmente maltratava.

Questão dois: Acho que sim, a África tem relação com o Brasil.

Questão três: Que o povo africano carrega consigo muitas crenças e danças e por ser um povo que era muito vendido, isso se espalhou para outros países. Aqui mesmo no Brasil herdamos desse povo a crença, a dança, a música, trabalhos de artesanato, comidas típicas, e até mesmo a forma de se vestir. Continuamos carregando a cultura deles.

A narrativa atribuiu sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, em que foi possível identificar uma série de conhecimentos prévios sobre a História da escravidão e ancestralidade africana presente na cultura brasileira. A narrativa também atribuiu sentido positivo a partir da dimensão moral, uma vez que caracterizou a escravidão como uma prática reprovável que resultava em maus tratos aos africanos.

1.2 - Análises das respostas da turma 6º ano C

Tabela 3 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 6º Ano C)

Sentido cognitivo positivo	05
Sentido cognitivo negativo	14
Sentido estético positivo	07
Sentido estético negativo	02
Sentido moral positivo	04
Sentido moral negativo	01
Desconhecimento do tema	03

Fonte: Questionários de pesquisa diagnóstica: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de janeiro de 2019.

Na turma sexto ano C, houve a ocorrência de quatorze narrativas que atribuíram sentido cognitivo negativo ao representar a História da África e dos africanos e suas relações com o Brasil. A maior causa da ocorrência desses sentidos cognitivos negativos se deu pelo fato das narrativas dos discentes terem sido formadas a partir da História da escravidão. Também gerou sentido negativo as representações da África que recaíram na perspectiva da História única, que caracterizam o continente como um lugar carente, onde as pessoas passam necessidade.

Além disso, ocorreram sete narrativas que atribuíram sentido estético positivo, aquele tipo de sentido histórico que é gerado quando o passado africano é representado a partir de belezas naturais e selvagens, apesar de que essa é uma imagem estereotipada, que tem como contexto de formação na cultura histórica os programas televisivos sobre a África. Cinco narrativas atribuíram um sentido cognitivo positivo, ou seja, representaram a África a partir de vários conhecimentos prévios sobre a cultura e a diversidade do continente. Também ocorreram: quatro narrativas que atribuíram um sentido moral positivo, três que demonstraram desconhecimento do tema, duas com sentido estético negativo, e uma com sentido moral negativo. Não ocorreram sentidos religiosos, e por isso, pelo procedimento padrão, eles não foram incluídos na tabela 3. Com relação ao mapeamento étnico-racial da turma, obtivemos os seguintes dados: quinze alunos se auto-identificaram na categoria parda; um na indígena; um na branca; e três na categoria preta. Vemos nesta turma um predomínio esmagador da auto-identificação na categoria parda. Reiterando o que foi dito na análise anterior, a categoria parda se agrega melhor na categoria negra por questões histórico-sociais, daí o entendimento de que a maioria da turma provavelmente é formada por negros (as).

Vejamos as narrativas mais interessantes:

Aluna E. R. S. – 13 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: A África é um lugar quente cheio de culturas e tradições.

Questão dois: Sim, pois foi da África que vieram os escravos.

Questão três: Sobre o tempo em que eles eram escravos.

A narrativa realizou atribuição de sentido positivo a partir da dimensão estética, quando associa a África a um lugar com cultura e tradição. O contexto de formação deste pensamento histórico na cultura histórica foram sem dúvida os programas televisivos. Contudo, ao responder sobre as relações da África com o Brasil, a discente apenas reproduziu a narrativa sobre a História da escravidão aprendida na escola, gerando um sentido cognitivo negativo de reducionismo da História da África e da cultura afro-brasileira à História da escravidão.

Aluno C. T. P. – 11 anos (Auto-identificado como indígena)

Questão um: Que lá tem muitos povos que tem orgulho de ser negro e precisam de muita coisa: comida, água e roupa.

Questão dois: Sim, porque muitas pessoas vieram da África para o Brasil.

Questão três: Não.

Nesse caso, ocorreu atribuição de sentido histórico a partir das dimensões cognitiva e moral. A dimensão cognitiva tem sentido positivo, pois a narrativa representou a África a partir de conhecimentos prévios sobre a diversidade cultural do continente. A dimensão moral tem sentido positivo, pois a narrativa afirmou que as pessoas da África se orgulham de serem negras, demonstrando valorização e reconhecimento positivo da origem étnico-racial. Houve a ocorrência de uma dimensão cognitiva que gerou um sentido negativo, pois representou a África como um lugar que ainda carece de serviços básicos, como alimentação e roupas. O contexto de formação deste pensamento histórico deve ter sido os jornais televisivos.

1.3 – Análises das respostas da turma 7º ano B

Tabela 4 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 7º Ano B)

Sentido cognitivo positivo	09
Sentido cognitivo negativo	07
Sentido estético positivo	12
Sentido estético negativo	01
Sentido político positivo	01
Sentido político negativo	01
Sentido moral positivo	02
Sentido religioso positivo	02
Desconhecimento do tema	04

Fonte: Questionários de pesquisa diagnóstica: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de janeiro de 2019.

Na turma 7º ano B, houve doze ocorrências de atribuição de sentido estético positivo que continuam mantendo a imagem estereotipada do continente africano como uma grande e bela floresta, com animais e belezas naturais inigualáveis.

No que se refere ao sentido cognitivo positivo, ocorreram nove representações da África como um continente rico em cultura e com relação direta com o Brasil. Além da própria escola, constataram-se diferentes referenciais para a formação dos pensamentos históricos: como livros didáticos, ou a TV. Por esta ser uma turma de sétimo ano, constatou-se que muitos discentes adquiriram conhecimentos prévios na própria escola, segundo revelaram algumas narrativas. Contudo, ocorreram também sete narrativas com sentido cognitivo negativo, sendo que, apesar de algumas delas reconhecerem a existência de riquezas materiais e culturais na África, ainda partem do princípio de reduzir a História da África e da cultura afro-brasileira à História da escravidão. Ocorreram ainda quatro narrativas que demonstraram desconhecimento do tema, duas com sentido moral positivo, duas com sentido religioso positivo, uma com sentido estético negativo e uma com sentido político positivo. Não ocorreram sentidos religiosos e morais negativos, daí eles não estarem incluídos na tabela 4.

Com relação ao mapeamento étnico-racial da turma, obtivemos os seguintes dados: onze alunos se auto-identificaram na categoria parda; um na indígena; dois na branca; um não soube se auto-identificar; e cinco na categoria preta. Novamente, vemos um predomínio esmagador da auto-identificação na categoria parda, sendo que para essa turma é válido tudo que foi dito na análise anterior.

Quanto às narrativas que mais chamaram atenção:

Aluno R. O. O. – 12 anos (Auto-identificado como negro)

Questão um: Eu já ouvi falar que lá na África tem muitas guerras e muitas pessoas morrem e lá também tem suas culturas, belezas e paisagens.

Questão dois: Eu acho que tem, porque as vezes eu vejo a cultura africana aqui no Brasil e também eu vejo na rua, na TV, etc.

Questão três: Eu soube que tem muitas guerras e muitas pessoas morrem na África.

Ocorreu sentido negativo a partir da dimensão política, que representou o espaço africano como composto por muitas guerras e mortes, com muita instabilidade política, pensamento histórico que se referencia nos telejornais da atualidade. Também foi atribuído sentido positivo a partir da dimensão estética, em que a África é representada como um local de belezas naturais e culturais, que inclusive é relacionada com o Brasil.

Aluna C. S. P – 12 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: O que eu sei sobre a África é que o povo é bastante religioso, em várias culturas e vários costumes. Também têm na África comidas típicas, danças, músicas. Eles já foram escravizados há séculos, e pode ser que ainda sejam.

Questão dois: Sim, de acordo com minha opinião na época em que os portugueses colonizavam o Brasil, e os índios eram escravos, os portugueses trouxeram consigo os africanos também para o Brasil.

Questão três: aprendi que eles foram escravizados, e que tem várias religiões e costumes.

Nesta narrativa discente, há a atribuição de sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, na qual a África foi representada como um espaço onde existe uma rica cultura (danças, músicas, comidas) e vários costumes. A discente demonstrou o rompimento com a perspectiva da História única, pois compreendeu a África a partir de suas riquezas culturais. Foi atribuído também sentido positivo a partir da dimensão religiosa, uma vez que os africanos foram representados como pessoas bastante religiosas e que seguem diferentes religiões. A discente afirmou ter conhecimentos sobre a História da escravidão, revelando que o contexto de formação de seu pensamento histórico foi a própria escola.

Aluna T. R. M. – 12 anos (Auto-identificada como negra)

Questão um: Que a África tem culturas, comidas e tradições.

Questão dois: sim, em culturas e nas comidas.

Questão três: Eu estudei as condições precárias que eles viviam nas embarcações que levavam eles para outros lugares. Eu li que eles viravam escravos. Eles iam para outro país navegando em navios e quando tinha turbulência e o barco corresse o risco de afundar eles jogavam a maioria dos escravos no mar para o barco perder peso.

Já neste caso ocorreu uma atribuição de sentido positivo a partir da dimensão estética, em que a África é representada como um espaço de riqueza cultural, com muitas tradições e diversidade alimentícia, que inclusive, influenciaram o Brasil. Este entendimento gerou também um sentido cognitivo positivo, já que a discente provou não estar alinhada com a perspectiva da História única sobre a África, além de conseguir identificar algumas relações de ancestralidades africanas no Brasil. A narrativa da discente revelou ainda que ela aprendeu na escola que os africanos foram escravizados e viajavam em condições precárias nos navios negreiros, o que gerou um sentido negativo a partir da dimensão cognitiva e estética. Ficou claro também que o contexto de formação deste pensamento pode ter sido o famoso filme “Amistad”, que retratou fortes cenas sobre as viagens em um navio negreiro. Em síntese, a discente ainda reduz a História dos africanos e afro-brasileiros à História da escravidão.

1.4 – Análises das respostas da turma 7º ano C

Tabela 5 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 7º Ano C)

Sentido cognitivo positivo	14
Sentido cognitivo negativo	08
Sentido estético positivo	14
Sentido político positivo	01
Sentido moral positivo	02
Sentido religioso negativo	01
Sentido religioso positivo	01
Desconhecimento do tema	04

Fonte: Questionários de pesquisa diagnóstica: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de janeiro de 2019.

Na turma 7º ano C, ocorreram quatorze atribuições de sentidos positivos a partir da dimensão cognitiva, em que se constatou que muitos discentes adquiriram conhecimentos prévios sobre a História da África na escola. Também foram recorrentes os sentidos estéticos positivos, que surgiram quatorze vezes. Neste caso, as narrativas discentes continuaram mantendo a imagem estereotipada do continente africano como uma grande floresta. Ocorreram ainda oito narrativas que representaram a África com um sentido cognitivo negativo, no qual a História dos africanos e dos afro-brasileiros foi reduzida à História da escravidão. Também ocorreram quatro narrativas que demonstraram desconhecer o tema, duas com sentido moral positivo, uma com sentido político positivo, uma com sentido religioso positivo, e uma com sentido religioso negativo. Não ocorreram sentidos estéticos, políticos e morais negativos, daí o porquê deles não serem inclusos na tabela 5. Com relação ao mapeamento étnico-racial da turma, obtivemos os seguintes dados: doze alunos se auto-identificaram na categoria parda; cinco na indígena; dois na branca; e três na categoria preta. Novamente, vemos um predomínio da auto-identificação na categoria parda.

A curiosidade nesta turma foi o sensível aumento, em relação às outras turmas, da auto-identificação como indígena, que pode nos levar a concluir que provavelmente parte considerável dos alunos que se auto-declararam pardos, talvez se agreguem ou na categoria indígena ou na categoria preta, tendo uma provável tendência de sobreposição da categoria indígena sobre a preta, algo difícil de mensurar.

As principais narrativas selecionadas para análise foram:

Aluno C. E. N – 12 anos (Auto-identificado como negro)

Questão um: Eu não sei muita coisa. Eu já ouvi falar que lá é que fica o Egito e o maior deserto do mundo, o Saara.

Questão dois: Sim, porque era dela que eles traziam os escravos e algumas músicas de lá que as pessoas ouvem.

Questão três: Que eles têm um estado muito rico em natureza, que eles foram escravos, e que lá que fica o Egito.

Aqui se atribuiu sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, em que a partir de conhecimentos prévios adquiridos na escola, o discente conseguiu identificar que o Egito e o deserto do Saara estão localizados na África, e que existem estados ricos em natureza naquele continente. A narrativa revelou também que o discente aprendeu na escola que o continente africano teve relação com o Brasil devido à escravidão, prevalecendo aqui um sentido cognitivo negativo de reducionismo da História dos africanos e dos afro-brasileiros à História da escravidão.

Aluna W. S. S. – 12 anos (Auto-identificada como negra)

Questão um: O que eu já ouvi falar é sobre suas belezas naturais, principalmente sobre vida em sociedade e diversidade física e econômica. Também tem países de muitas culturas e coisas belas, é isso que eu já ouvi falar.

Questão dois: Para mim têm, os africanos pisaram o pé no Brasil, foram escravos aqui no Brasil e hoje somos afro-brasileiros, então eles devem sim ter uma relação com o Brasil.

Questão três: Assisti a uma aula, e me lembro da diversidade do continente e ele (o professor) explicou sobre a humanidade.

Nesta narrativa discente, ocorreu atribuição de sentido positivo a partir das dimensões cognitiva e estética. A dimensão estética se caracterizou quando a narrativa representou a África a partir de suas belezas naturais. A dimensão cognitiva se caracterizou quando a África foi representada a partir de conhecimentos prévios, formados na escola sobre a sociedade, diversidade física e social.

Assim, a narrativa revelou que a discente foi capaz de relacionar corretamente o Brasil e a África, apontando as ancestralidades africanas a partir do uso do termo afro-brasileiro. Definitivamente a discente superou os estereótipos e outros produtos do eurocentrismo.

Aluna L. V. M. – 12 anos (Auto-identificada como indígena)

Questão um: Eu achei a África um lugar muito interessante e eu já ouvi falar que na África tem muitos animais exóticos e é onde fica localizado o Egito.

Questão dois: Sim, a capoeira veio da África, e eu acho que a magia negra (macumba) também veio da África.

Questão três: Eu estudei a diversidade do continente, que tem uma História rica.

Já neste caso, há a atribuição de sentidos a partir das dimensões cognitiva, estética e religiosa. A dimensão cognitiva teve um sentido positivo, quando a África foi representada a partir de conhecimentos prévios, formados a partir da escola, que conseguiram: localizar o Egito no continente africano, reconhecer a diversidade do continente, e reconhecer a riqueza da História da África. A dimensão estética teve um sentido positivo, no qual a África foi representada como um espaço que contribuiu com o Brasil através da prática da capoeira, o que deve ter relação com as vivências da discente. Porém, surgiu um sentido negativo a partir da dimensão religiosa, uma vez que a macumba foi classificada pela narrativa da discente como magia negra de origem africana, uma ideia equivocada, que deixa transparecer atitudes de intolerância religiosa. Ficou comprovada a necessidade de orientação do aprendizado histórico desta discente no que concerne à dimensão religiosa da cultura africana e afro-brasileira.

Em síntese, constatamos a necessidade de orientação no aprendizado histórico de todas as turmas pesquisadas, pois os resultados desta pesquisa diagnóstica demonstram que o pensamento histórico dos discentes, das turmas do sexto e sétimo ano da escola Helder Fialho Dias, no ano de 2019, ainda estão orientados, em sua maioria, pelas narrativas que geram sentidos negativos sobre a História da África e da cultura afro-brasileira. Mais uma vez ressaltamos que a dualidade sentidos positivos versus sentidos negativos tem a única função de pré-estabelecer e identificar quais são os entendimentos oriundos da consciência histórica dos discentes, os quais precisam ser orientados a partir da prática de intervenção pedagógica. No que concerne a este momento pré-trabalho de intervenção, a demarcação do que é um sentido positivo (referência do objetivo de aprendizagem a ser alcançado) e do que é um sentido negativo (referência daquilo que queremos superar) é fundamental para mensurar os futuros resultados de aprendizagem.

2 - Pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos alunos da escola Américo Souza de Oliveira sobre a História da África, o continente africano e suas relações com o Brasil.

Os procedimentos adotados nas pesquisas pré-trabalho de intervenção, realizados na escola Américo Souza de Oliveira da Secretaria de Estado de Educação, não difere daquilo que foi feito na escola Helder Fialho Dias da SEMEC. Portanto, julgamos desnecessário maiores explicações, já que aquelas feitas no item um deste capítulo são válidas neste contexto também. A atividade de pesquisa diagnóstica na escola Américo Souza de Oliveira foi realizada: no dia 19 de fevereiro de 2019, com duas turmas da terceira etapa da EJA Fundamental, e no dia 20 de março de 2019, com uma turma da quarta etapa também da EJA Fundamental. A distância temporal da pesquisa entre as turmas da terceira e quarta etapa explica-se pelo fato de que, no período entre 20 de fevereiro e 17 de março, estive afastado da escola por estar de licença-saúde. Como de praxe, o período de aplicação dos questionários foi no início do ano letivo, com o objetivo de captar o pensamento histórico dos discentes antes de qualquer atividade de intervenção. O público-alvo foram as turmas em que atuo como professor de História nesta escola e que são as seguintes: pelo turno da noite, duas terceiras etapas da modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA), que serão identificadas aqui como 3º etapa 01 e 3º etapa 02; também pelo turno da noite, uma quarta etapa da EJA que será identificada aqui como 4º etapa 02.

Em cada uma dessas turmas leciono três aulas por semana, com cada uma delas, tendo duração de quarenta minutos, situação diferenciada em relação ao ensino regular diurno, pois o turno da noite torna-se mais perigoso devido ao contexto de violência do bairro, por isso o horário reduzido. Minhas aulas nas referidas turmas são ministradas nos seguintes horários: Na turma 3º etapa 01, duas aulas na segunda-feira e uma na terça; na turma 3º etapa 02, duas aulas na terça-feira e uma na quarta; e na turma 4º etapa 02, três aulas na quarta-feira.

O ano letivo de 2019 iniciou no dia 18 de fevereiro, uma segunda-feira, logo após o término do recesso dos professores. Neste dia seria possível ter contato com todas as turmas, contudo, a frequência foi baixa e apenas ocorreu a apresentação das salas de aulas e dos professores aos alunos. No dia 19 de fevereiro, uma terça-feira, tive contato com as duas turmas de 3º etapa, em que devido à ausência de alguns professores tive a oportunidade de juntar as turmas e aplicar a pesquisa, apesar de não ter contemplado todos os alunos devido à baixa frequência.

Na quarta-feira, dia 20 de março, após o retorno de minha licença médica, tive o primeiro contato com a turma 4º etapa 02, na qual apliquei a pesquisa com sucesso.

Com relação aos participantes que consentiram com a pesquisa, os números são os seguintes: turma 4º etapa 02, 29 alunos; turma 3º etapa 01, 11 alunos; turma 3º etapa 02, 08 alunos. No total foram 48 participantes que consentiram com a pesquisa. Na escola Américo Souza de Oliveira matriculam-se em média 30 alunos por turma, sendo que a turma 4º etapa 02 registrou um alto número de participantes na pesquisa, devido ao fato dela ser realizada antes da 1ª avaliação e ainda no início do ano letivo, sendo que ainda não iniciou o problema da evasão escolar, típico das turmas de EJA. Com relação às duas turmas da terceira etapa, o baixo número de participantes que deram o consentimento deve-se ao fato da pesquisa ter sido aplicada na primeira semana de aula, quando o índice de frequência de alunos ainda é baixo. Com relação às perguntas realizadas, foram as mesmas aplicadas na escola municipal Helder Fialho. Vejamos, então, como a África é representada na consciência histórica dos alunos da escola Américo Souza de Oliveira.

2.1 - Análises das respostas da turma 4º etapa 02

Tabela 6 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 4º etapa 02)

Sentido cognitivo positivo	11
Sentido cognitivo negativo	20
Sentido estético positivo	08
Sentido estético negativo	05
Sentido político positivo	01
Sentido moral positivo	03
Sentido religioso positivo	02
Desconhecimento do tema	05

Fonte: Questionários de pesquisa diagnóstica: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de março de 2019.

Na turma 4º etapa 02, houve vinte ocorrências de atribuição de sentido cognitivo negativo, em que prevaleceu a representação do passado da África gerada a partir dos programas de TV, cujo continente africano acabou sendo representado como um lugar de pobreza, fome, doenças, guerras e todo o tipo de miséria. Além disso, ocorreu com muita frequência o reducionismo da História da África e de suas relações com o Brasil à História da escravidão. Este resultado nos mostrou a necessidade de orientação do aprendizado histórico desses alunos. O segundo sentido mais recorrente foi o cognitivo positivo, com onze narrativas, no qual muitos alunos conseguiram representar a África muito além das imagens estereotipadas e preconcebidas, ressaltando suas riquezas, suas belezas, e suas tradições e culturas. Outras oito narrativas atribuíram o sentido estético positivo, representando o continente africano a partir de suas belezas naturais. Ocorreram também cinco sentidos estéticos negativos, cinco ocorrências de desconhecimento do tema, três de sentido moral positivo, duas de sentido religioso positivo, e uma de sentido político positivo. Não ocorreram sentidos políticos, morais e religiosos negativos, daí o porquê deles não estarem inclusos na tabela 6. Com relação ao mapeamento étnico-racial da turma, obtivemos os seguintes dados: dezoito alunos se auto-identificaram na categoria parda; dois na branca; um não soube se auto-definir; e oito na categoria preta. Não há dúvida que a maioria dos alunos desta turma se enquadram na categoria parda. Contudo, mesmo aqueles que se declararam pardos apresentavam mais afinidades com a categoria preta. Um fenômeno curioso ocorrido nesta turma foi o fato de sete alunos terem respondido a pergunta qual sua cor/raça utilizando o termo moreno(a). O termo moreno(a) nunca foi aceito na classificação racial do IBGE, pois seu uso remete à ideologia do branqueamento e da democracia racial. Osório (2003, p. 33) aconselha o enquadramento da auto-identificação moreno(a) na categoria parda, algo que considerei no mapeamento racial desta turma. Segundo explicou o referido autor:

De tudo o que foi visto, percebe-se que uma eventual substituição do termo pardo por moreno apresentaria uma série de inconvenientes, criando mais problemas do que os que supostamente seriam resolvidos pela sua adoção. (...) As categorias tornariam-se também mais ambíguas, pois entre os morenos haveria pessoas que trariam uma grande quantidade de marcas da ascendência africana, sendo vítimas muito prováveis de discriminações, agregadas a pessoas que esteticamente poderiam ser consideradas brancas – discriminadores potenciais. (...) Mas, indubitavelmente, a principal razão para que moreno não seja em hipótese alguma adotada como categoria do sistema de classificação racial está muito além desses motivos teóricos e técnicos: tal mudança seria, na verdade, uma concessão inadmissível ao racismo, que é o que, em última instância, provoca a rejeição do termo pardo em favor de moreno (OSÓRIO, 2003, p 33).

Com isso, os sete alunos que se auto-identificaram como morenos foram enquadrados na categoria parda. Dessa forma, considerando os critérios histórico-sociais pré-estabelecidos nesta pesquisa, podemos afirmar que a maioria da turma é formada por negros (as). Algumas representações geradas pelas narrativas dos alunos, ao responderem as questões do questionário, são interessantes de serem transcritas e comentadas:

Aluna R. F. M – 19 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: O que eu sei é que é um país muito rico em algumas coisas e é pobre em outras coisas, pois tem crianças com fome e doenças. Isso é tudo o que eu ouvir falar sobre esse lugar.

Questão dois: Eu acho! Porque antes tinha exportação de lá pra cá.

Questão três: Que eles eram escravizados e que lá por mais que eles passassem dificuldade todos eram muito felizes.

A aluna atribuiu sentido a partir da dimensão cognitiva, demonstrando ter referenciais diferenciados para formar um pensamento sobre a África, como os jornais de televisão e as aulas da escola. Sua narrativa revelou tanto um sentido positivo (o reconhecimento da existência de riqueza e felicidade no continente africano) como um sentido negativo (visões da África relacionadas à fome, doenças e escravidão). Em síntese, a narrativa demonstrou que a discente aprendeu a atribuir sentidos positivos à África, porém, quando se refere aos africanos e afro-brasileiros prevalecem os conhecimentos adquiridos a partir da História da escravidão aprendida na escola. Vale ressaltar, que sua narrativa revelou ideias equivocadas sobre o continente africano, como por exemplo, a caracterização de África como um país, comprovando a necessidade de orientação no seu aprendizado histórico.

Aluna L. F. S. - 19 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Já ouvi falar que os africanos são pobres, que passam muita fome, são pessoas doentes, que não tem condições para manter uma vida digna pelo fato de ser um país de muita miséria. Eu já vi na TV crianças muito doentes com a barriga inchada passando muita fome. Muito triste.

Questão dois: Sim. Algumas coisas têm a ver com o Brasil. Também tem pobreza, algumas cidades ou lugares distantes. Também tem pessoas que passam fome e não tem muitas condições. Também tem a ver com as danças.

Questão três: Eu já estudei que os africanos eram escravizados durante muito tempo pelo fato de serem negros.

Aqui houve atribuição de sentido negativo a partir das dimensões cognitiva e estética. O sentido negativo estético ficou caracterizado pelo fato da narrativa se alinhar à perspectiva da História única, que representa a África como um lugar pobre, onde as pessoas passam fome por não terem condições de ter uma vida digna. A aluna revelou que o contexto de formação deste pensamento histórico foram os jornais e documentários televisivos sobre a África.

O sentido cognitivo negativo foi gerado quando percebemos que o pensamento histórico da discente reduz a História dos africanos e afro-brasileiros à História da escravidão, sendo que o contexto de formação deste pensamento histórico foram as aulas na escola. Foi possível perceber ainda, na narrativa da discente, vários conhecimentos equivocados, como por exemplo, a caracterização da África como um país e a incapacidade de identificar conexões positivas na relação entre África e Brasil.

Aluna M. P. S – 42 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Não me lembro de muita coisa só de: culturas dançantes, religião como o Candomblé, e roupas coloridas.

Questão dois: Sim. Quando os povos africanos foram trazidos como escravos para o Brasil e depois de muito sofrimento formaram família e fizeram os assentamentos quilombolas.

Questão três: Que foram um povo sofrido.

Nesta narrativa discente, há a atribuição de sentido positivo a partir da dimensão estética, quando a narrativa representou a África a partir das culturas dançantes, da religião e roupas coloridas, sendo que provavelmente o referencial de formação deste pensamento histórico foi a escola. Também foi atribuído sentido positivo a partir da dimensão política, pois a narrativa demonstrou conhecimentos prévios sobre as lutas de resistência à escravidão no Brasil, através da formação de quilombos, algo positivo e que demonstrou a vivência nas questões políticas atuais, que envolvem os direitos dos afrodescendentes. Contudo, a narrativa demonstrou que a discente ainda não conseguiu superar o reducionismo da História dos africanos e dos afro-brasileiros à História da escravidão, gerando um sentido histórico negativo a partir da dimensão cognitiva, necessitando assim, de orientação em seu aprendizado histórico.

Aluna L. M. – 32 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Já ouvi falar sobre a África que eles são povos muito alegres, que apesar de muito sofrimento eles conseguem viver. Eles enfrentam muita pobreza, fome, e muita discriminação por conta da cor. Eu os acho um povo muito esquecido pelas autoridades. É um povo que sofre muito.

Questão dois: Sim, acredito que no Brasil tem uma grande parte deles que vem em busca de uma vida melhor. Eu acredito que o Brasil está em crise e há muita gente boa que os acolhem quando eles vêm pra cá.

Questão três: Sempre ouvimos alguma coisa sobre o que se diz sempre: a fome, as guerras, e com isso eles acabam sempre sendo expostos.

Já aqui houve atribuição de sentido negativo a partir da dimensão cognitiva, em que a discente representou os africanos como pessoas muito sofridas e pobres.

O contexto de formação deste pensamento histórico na cultura histórica foram sem dúvida os programas e jornais televisivos. A discente demonstrou ter um entendimento homogêneo sobre a África e seus habitantes, e também não conseguiu fazer as conexões corretas entre África e Brasil, algo que pretendemos mudar com os trabalhos de intervenção. Ocorreu atribuição de sentido moral positivo, que se caracterizou quando a discente, ao responder a questão três, criticou tudo que já ouviu falar sobre a História da África, que sempre se relacionou às guerras e a fome, algo que para ela, acabou expondo a imagem da África e dos africanos, ou em outras palavras, gerando imagens estereotipadas e discriminatórias.

2.2 - Análises das respostas da turma 3º etapa 01

Tabela 7 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 3º etapa 01)

Sentido cognitivo negativo	03
Sentido estético positivo	03
Sentido estético negativo	02
Sentido político negativo	02
Sentido moral negativo	01
Sentido religioso negativo	01
Desconhecimento do tema	05

Fonte: Questionários de pesquisa diagnóstica: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de fevereiro de 2019.

Analisando as respostas dos alunos da turma 3º etapa 01, foi possível constatar que a maior ocorrência esteve relacionada ao desconhecimento do tema, com cinco casos. Este fato é decorrente provavelmente das especificidades desta turma, que é composta por alunos com elevada idade e que estavam afastados da escola por algum tempo, como foi revelado em algumas narrativas. Some-se a isso o agravante desta turma ser composta de uma significativa quantidade de alunos com necessidades especiais, fato que de certa maneira tornou alguns questionários ilegíveis e de difícil compreensão.

Contudo, acreditamos na perspectiva da educação inclusiva e progressista, na qual todo ser humano tem potencialidades que podem ser exploradas e que apesar de suas dificuldades de aprendizagem qualquer ser humano é capaz de desenvolver um senso crítico, sendo capaz de interpretar corretamente o passado. Os discentes que desconhecem o tema são aqueles que mais necessitam de orientação em seu aprendizado histórico. Em geral, a turma 3º etapa 01 demonstrou grande necessidade de orientação nas interpretações históricas do passado, sendo sintomático o fato de não ter sido atribuído nenhum sentido cognitivo positivo nas narrativas destes alunos. Na realidade, ocorreram apenas três narrativas que atribuíram algum sentido positivo ao continente africano e suas relações com o Brasil. Nestes casos prevaleceu a dimensão estética, em que a partir do que muitos deles viram na televisão formaram um pensamento histórico no qual a África foi representada a partir de sua vida animal e belezas naturais. De resto foram gerados apenas sentidos negativos sendo: três a partir da dimensão cognitiva, dois da dimensão estética, dois da dimensão política, um da dimensão religiosa e um da dimensão moral. Os outros sentidos não se manifestaram, e por isso não foram incluídos na tabela 7. Com relação ao mapeamento étnico-racial da turma, obtivemos os seguintes dados: cinco alunos se auto-identificaram na categoria parda; dois na indígena; um na branca; dois não souberam definir; e um na categoria preta. A maioria dos alunos desta turma se enquadraram na categoria parda. Contudo, aqueles(as) que se declararam pardos(as) apresentavam mais afinidades com a categoria preta. Considerando o entendimento estabelecido de que a categoria parda se agrega melhor na categoria negra por questões histórico-sociais, podemos afirmar que a maioria da turma é formada por negros (as).

Vejamos então as narrativas que mais chamaram atenção:

Aluna J. S. A. – 16 anos (Auto-identificada como indígena)

Questão um: Eu já ouvi falar no jornal que a África é um lugar de muita miséria onde as pessoas vivem passando fome o qual muitas vezes elas acabam perecendo de fome. A África é cheia de pessoas pobres e necessitadas de um casaco, roupas, comida, etc. E também a África é um lugar de muita seca.

Questão dois: Nunca ouvi falar, mas, com certeza deve ter uma relação com o Brasil.

Questão três: Sem resposta

Nesta narrativa discente, houve atribuição de sentido negativo a partir da dimensão estética, uma vez que a África é representada como um lugar miserável onde as pessoas passam fome, e são muito pobres e necessitadas, se alinhando com a perspectiva da História única.

O contexto de formação deste tipo de pensamento na cultura histórica foram os jornais televisivos, como foi informado na própria narrativa da discente. Ela não soube apontar qual a relação da África com o Brasil, necessitando de orientação em seu aprendizado histórico.

Aluno E. L. F. – 17 anos (Auto-identificado como pardo)

Questão um: Sei que lá moram pessoas humildes que são pobres. Muitos são negros e passam fome. Pelo que entendi alguns negros são maus, existe alguns que são contra os cristãos.

Questão dois: Acho que sim, em algumas coisas. No modo em que as pessoas tratam seus próximos com alguns xingamentos, mais no fundo são boas pessoas.

Questão três: Eu sei algumas coisas que vi pela TV

Ocorreu atribuição de sentidos negativos a partir das dimensões cognitiva, moral, e religiosa. O sentido cognitivo negativo ficou caracterizado quando a narrativa representou os africanos apenas como pessoas humildes e pobres. Foi possível perceber que o contexto de formação deste pensamento na cultura histórica foi a televisão e a igreja. Os sentidos negativos moral e religioso mostraram-se quando a narrativa do discente concluiu que na África existem seres humanos maus pelo simples fato de serem negros e não seguirem a religião cristã, o que exprimiu uma visão racista justificada pela intolerância religiosa. Neste caso, ocorreu o racismo intrínseco, no qual se atribui valores morais inatos às pessoas somente pelo fato delas serem de uma origem étnico-racial diferente. O produto disso chama-se racismo religioso. Fica claro que o discente necessita de orientação no seu aprendizado histórico, pois ele não desenvolveu o entendimento da diversidade humana, cultural e religiosa do continente africano, onde o Cristianismo é uma das religiões predominantes junto com o Islamismo.

Aluna R. L. O. – 27 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Já vi na televisão que na África tem muitas pessoas precisando de ajuda porque a falta de saúde nesse lugar é muito triste. A falta de alimentos é porque eles são pessoas que a sociedade esquece. Tem falta de estudo e extrema pobreza nesse lugar.

Questão dois: Sim.

Questão três: O que sei assisti na televisão, eu pouco estudei sobre a África.

Neste caso houve a geração de sentido negativo a partir da dimensão estética, uma vez que a África foi representada a partir do que a discente viu na televisão, cristalizando a imagem na sua consciência histórica do continente africano como um lugar cheio de necessidades, onde faltam serviços de saúde e a alimentação é precária. Os africanos foram representados como um povo esquecido pela sociedade, sendo que por isso vivem na extrema pobreza.

2.3 - Análises das respostas da turma 3º etapa 02

Tabela 8 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 3º etapa 02)

Sentido cognitivo positivo	01
Sentido cognitivo negativo	06
Sentido estético positivo	01
Desconhecimento do tema	03

Fonte: Questionários de pesquisa diagnóstica: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de fevereiro de 2019.

Foi possível constatar nas representações do passado africano, dos alunos da turma 3º etapa 02, um total de seis narrativas que atribuíram sentido cognitivo negativo em seus pensamentos históricos. Na maioria das representações que geraram esse sentido histórico, o contexto de formação deste pensamento na cultura histórica foram as narrativas que reduzem a História da África à História da escravidão. A segunda maior ocorrência foi a de desconhecimento do tema, principalmente quando se referia às relações África/Brasil, em que três alunos revelaram não saber se o Brasil tinha alguma relação com o continente africano. Como já explicado antes, as narrativas que alegam desconhecer o tema são significativas para os objetivos desta pesquisa, pois a perspectiva é que após o trabalho de intervenção pedagógica eles já consigam gerar sentidos históricos sobre o tema em questão. Foi muito recorrente também o equívoco de considerar a África um país, o que comprova a necessidade de orientação no aprendizado histórico destes discentes. Os sentidos positivos atribuídos foram apenas dois: um cognitivo e outro estético. Os demais sentidos históricos não se manifestaram, daí o porquê deles não serem incluídos na tabela 8. De uma maneira geral, os resultados desta pesquisa indicam que os alunos da turma 3º etapa 02 necessitam de muita orientação nas suas interpretações sobre a África, sua História, e suas relações com o Brasil.

Com relação ao mapeamento étnico-racial da turma, obtivemos os seguintes dados: seis alunos se auto-identificaram na categoria parda e dois na categoria preta. Como foi possível constatar, a maioria dos alunos participantes da pesquisa se auto-enquadraram na categoria parda, sendo que para essa turma, é válido tudo que foi dito na análise da turma anterior.

A seguir analisaremos as narrativas que chamaram mais a atenção:

Aluno A. F. S. – 21 anos (Auto-identificado como pardo)

Questão um: É um país pobre que passa por uma crise econômica e social. Alguns desses africanos vão para outros países em busca de melhorias.

Questão dois: Sim, muitos africanos eram vendidos para o Brasil como escravos.

Questão três: estudei a História da África.

Aqui há atribuição de sentido negativo a partir da dimensão cognitiva, em que a África foi representada como um país (entendimento equivocado) pobre e que passa por crises econômicas e sociais. O discente indicou que a relação do Brasil com a África está ligada com a prática da escravidão, uma vez que é ressaltado em sua narrativa que os africanos eram vendidos como escravos para o Brasil. O contexto de formação deste pensamento na cultura histórica foram provavelmente os livros didáticos que dão uma grande ênfase para a História da escravidão. O discente não conseguiu conectar o Brasil e a África além da História da escravidão.

Aluna G. P. S – 19 anos (Auto-identificada como negra)

Questão um: A África é o único continente situado em todos os hemisférios da Terra: norte, sul, leste oeste. Isso acontece porque ela é cortada ao mesmo tempo pela linha do Equador e pelo meridiano de Greenwich. À leste, o continente africano encontra-se banhado pelo Oceano Índico, à oeste, pelo Oceano Atlântico.

Questão dois: As relações econômicas entre o Brasil e os países africanos têm sido emergentes. Estão aumentando suas relações comerciais, por isso eu acho que eles têm sim relações.

Questão três: Muitas coisas.

Já neste caso há atribuição de sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, na qual a partir de conhecimentos prévios adquiridos a discente conseguiu identificar a África como um continente, informando: sua divisão territorial, as delimitações oceânicas, e as relações comerciais dos países africanos com o Brasil. Foi evidenciado na narrativa da discente que o contexto de formação deste pensamento na cultura histórica foram os livros didáticos escolares e as aulas na escola. No cômputo geral, a atividade de pesquisa diagnóstica sobre a consciência histórica dos discentes revelou que há muitos estereótipos e ideias equivocadas que precisam ser superadas, como, por exemplo: a recorrente identificação da África como um país; que a África seria uma grande floresta com animais selvagens; que a África seria um local envolto em pobreza com pouco desenvolvimento e pouca urbanização; o reducionismo da História da África e da cultura afro-brasileira à História da escravidão.

De uma maneira geral, constatamos que os alunos participantes da pesquisa diagnóstica (tanto na escola Helder Fialho como na escola Américo Souza) necessitam de orientação nos seus aprendizados históricos, pois os resultados demonstram que o pensamento histórico dos discentes ainda está orientado, em sua maioria, pelos sentidos negativos sobre a História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, que precisam ser mudados com o trabalho de intervenção. Isso nos leva ao próximo capítulo.

No capítulo seguinte, iremos descrever os recursos didáticos e digitais que irão subsidiar nosso trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar. Explicaremos os parâmetros utilizados para selecionar os conteúdos que serão mobilizados e, em seguida, faremos uma teorização do uso dos produtos educacionais, selecionados para o trabalho de intervenção: os textos didáticos e suas respectivas apresentações de slides. Também iremos teorizar sobre o uso dos acervos da internet como fonte de pesquisa, que auxiliou na inclusão de fontes visuais nas apresentações de slides e nas atividades de pesquisa que foram direcionadas aos alunos.

CAPÍTULO TRÊS
TEORIZANDO OS RECURSOS DIDÁTICOS E DIGITAIS
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA
CULTURA AFRO-BRASILEIRA

1 – Parâmetros para a seleção das temáticas e dos conteúdos

A escolha das temáticas e conteúdos que serão mobilizados na atividade de intervenção pedagógica, no espaço escolar, está interligada com os objetivos de ensino e aprendizagem delimitados a partir do estudo dos intelectuais africanos pós-coloniais e pela ação insurgente de intervenção, inspirada no pensamento decolonial latino-americano.

Os objetivos de ensino aprendizagem definidos foram: combater as desigualdades raciais e quebrar estereótipos e representações inferiorizadoras, pautadas em ideias preconcebidas sobre a África, os africanos e a cultura afro-brasileira; proporcionar conhecimentos sobre a diversidade do continente africano e de sua população, compreendendo a África como um entrelaçamento de diversas culturas e identidades; desfazer aprendizados equivocados sobre o continente africano; romper com a perspectiva da História única, na qual a África é representada como um espaço marcado por pobreza e primitivismo; e superação do reducionismo da História dos africanos e dos afro-brasileiros à História da escravidão.

É neste ponto que percebi a importância da prática de uma pedagogia decolonial, no intuito de difundir narrativas históricas descolonizadas e assumir uma atitude insurgente nas escolhas do que será ensinado. Dessa forma, na perspectiva de construir uma narrativa histórica diferenciada, que tenha a finalidade de desconstruir estereótipos e imagens equivocadas sobre a África e a cultura afro-brasileira, elaborei produtos educacionais (textos didáticos e apresentações de slides) com o objetivo de educar as relações étnico-raciais, oferecendo aos discentes uma possibilidade de repensar os conhecimentos equivocados sobre a África e a cultura afro-brasileira, gerados pelo predomínio do eurocentrismo em nossas narrativas históricas.

1.1 – Teorizando os recursos didáticos: os textos didáticos.

Um recurso didático importante para construir narrativas históricas sobre a África e a cultura afro-brasileira são os textos didáticos. Geralmente nas escolas de educação básica prevalecem as narrativas históricas dos livros didáticos. Contudo, nessas narrativas quase sempre prevalece a História eurocêntrica, com ênfase maior nos temas relacionados ao mundo ocidental cristão. É evidente que nosso direcionamento leva a um projeto de educação para as relações étnico-raciais. Contudo, algumas reflexões sobre o uso de materiais didáticos em sala de aula devem ser feitas. Qual o melhor uso dos livros didáticos e seus acervos iconográficos? Será que eles servem apenas para motivar e ilustrar o curso de História? Como são feitas as leituras dos textos, das fontes históricas e das imagens em sala de aula?

Responder essas questões é de fundamental importância para nossa pretensão de produzir materiais didáticos específicos sobre a História da África e da cultura afro-brasileira. Geralmente, quando a formação inicial não dá suporte suficiente para o professor conseguir definir a melhor seleção dos conhecimentos curriculares, a serem mobilizados no ensino básico, cabe ao livro didático determinar esses parâmetros. Com isso, o livro didático deixa de ser um meio para o ensino, transformando-se na própria disciplina, ou seja, no que deve ser estudado, ocorrendo assim o processo de transposição didática, no qual, se o professor não tem formação suficiente para produzir seu próprio material didático, o mercado editorial atende de alguma forma essa demanda, transpondo o saber acadêmico para os livros didáticos que acabam determinando o que deverá ser ensinado. Contudo, cair nessa armadilha é uma opção do próprio professor. Apesar das dificuldades da profissão, nada justifica tornar os livros didáticos como a única versão da História a ser utilizada em sala de aula, sem questionamentos ou críticas.

Não resta dúvida que a resposta mais adequada para essa questão advém de uma escolha do professor, pois ao considerar sua prática de ensino como um campo de luta política em prol da construção de uma sociedade mais justa e sem discriminações, o professor assume uma postura autônoma na produção e usos dos saberes escolares, em que ele se torna um sujeito social independente que consegue nortear suas práticas a partir dos mais adequados embasamentos teóricos e metodológicos, que somente são possíveis de serem alcançados “[...] por meio da ação profissional de um professor pesquisador que atua como um intermediador” entre os conhecimentos curriculares e os saberes históricos dos alunos (OLIVEIRA, 2011, p. 80).

Neste sentido, entendemos que para construir um conhecimento descolonizado em sala de aula o professor deve ser autor de sua própria narrativa histórica, produzindo seus próprios textos didáticos. Os textos didáticos que foram elaborados para o trabalho de intervenção pedagógica, no espaço escolar, tiveram em média, no mínimo duas e no máximo quatro laudas, ficando assim de fácil compreensão para alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, que foram o público-alvo do trabalho de intervenção. Os textos didáticos foram elaborados em uma linguagem simples e acessível aos alunos, sendo orientados a um público geral e não acadêmico. Alguns cuidados foram tomados para garantir uma linguagem didática aos textos: foi dada a atenção ao uso de alguns termos e conceitos, que se não compreendidos pelos alunos, tornar-se-ão bloqueios à continuidade de leitura e, conseqüentemente, comprometerão a interpretação do texto.

As explicações sobre os termos e conceitos, que pudessem comprometer o entendimento do texto pelos alunos, não ficaram unicamente restritas à aula expositiva, sendo que foi feito um esforço para que o próprio texto tenha essas explicações, dando uma autonomia aos discentes leitores. Os textos didáticos tiveram o objetivo ainda de: ajudar o aluno a entender o conteúdo selecionado, dizer ao aluno o que ele deve fazer para resolver uma atividade proposta, deixar claro ao discente qual seu objetivo de aprendizagem, explicar os conteúdos de tal maneira que os alunos possam relacioná-los com o que já sabem, envolver o aluno no processo de leitura com estratégias textuais impactantes (como o surpreendente, a inversão, o suspense, o desafio, o inusitado, a analogia), e dialogar com outras linguagens se relacionando a elas (visuais, materiais e sonoras). Em síntese, “[...] um bom texto didático deve promover a autonomia do aluno, compreendido como sujeito de conhecimento que consegue compreender criticamente os conteúdos” (SARANDY, 2017).

Neste sentido, cabe ao professor de História criar situações favoráveis para que os alunos comparem informações contidas em diferentes fontes bibliográficas, documentais, imagéticas ou orais, buscando ampliar suas compreensões sobre os fatos e assuntos analisados. No limite, “[...] os alunos devem ser instigados a também serem produtores de texto descolando-se do discurso do “outro”, dando-lhes outros significados” (ARAÚJO, 2011. P. 9-10).

Dessa forma, entendemos que o professor pesquisador, ao elaborar seus próprios textos didáticos, contribui para uma maior autonomia do trabalho docente, ampliando a possibilidade de alcance dos objetivos de ensino pretendidos.

1.1.1 – Produzindo textos didáticos: “Conhecendo o Continente Africano: As riquezas e a diversidade cultural”.

Uma das principais problemáticas constatadas na pesquisa diagnóstica, sobre a consciência histórica dos discentes, foram as representações negativas sobre a África, que na maioria das narrativas dos alunos caracterizam o continente como um lugar pobre, com muita fome e miséria e a predominância de florestas, desertos e animais exóticos. Some-se a isso também o constante aparecimento nas narrativas discentes do reducionismo da História da África à História da escravidão. Foi a partir desta problemática que formulei o texto didático intitulado “Conhecendo o continente africano: as riquezas e a diversidade cultural”. O objetivo deste recurso didático foi quebrar estereótipos e representações pautadas em ideias preconcebidas sobre a África e os africanos, mostrando aos discentes outras “histórias” sobre o continente e sua população.

A partir da narrativa deste texto didático, demonstrei que a África é um continente muito grande, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, que cobre 20,3% da área total da terra firme do planeta. Que o continente é dividido em mais de 54 países, onde se falam mais de 2000 idiomas, sendo povoado por quase 800 milhões de habitantes, sendo o segundo continente mais populoso do mundo, ficando atrás apenas da Ásia. O texto didático mostrou ainda as potencialidades econômicas da África e a existência de grandes metrópoles como Lagos, na Nigéria, e a cidade do Cairo, no Egito. Além disso, o texto didático forneceu informações sobre o clima diferenciado nas diferentes regiões do continente, e revelou que o Islamismo e o Cristianismo são religiões bastante seguidas no continente africano, quebrando o estereótipo que na África só existem os cultos aos Orixás e outras entidades oriundas das religiões tradicionais africanas.

A elaboração deste produto foi fruto da pesquisa bibliográfica realizada nos ambientes escolares pesquisados nos capítulos anteriores, em que selecionei três livros paradidáticos que abordavam a riqueza e a diversidade humana e cultural do continente africano. Os livros pesquisados foram: “A África está em nós: História e cultura afro-brasileira”, do autor Roberto Benjamin; “África e Brasil africano”, da autora Marina de Melo e Souza; e “Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira”, organizado por J. A. Tiradentes. Também serviram de base para o texto didático e para as minhas pesquisas sobre a História da África os livros: “Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações”, de Kabengele Munanga; e os dois volumes da “Síntese da coleção História Geral da África”, escritas pelo autor Valter Roberto Silvério.

1.1.2 – Produzindo textos didáticos: “Aspectos Históricos do Norte da África: A diversidade humana e as cidades históricas”.

A pesquisa diagnóstica sobre a consciência histórica dos discentes revelou que, para a maioria dos alunos, o continente africano é habitado exclusivamente por pessoas negras, pobres e que vivem em florestas. Isso demonstrou o quanto é limitado o conhecimento de nossa sociedade a respeito do continente africano. Neste sentido, é que formulei o texto didático intitulado “Aspectos históricos do norte da África: a diversidade humana e as cidades históricas”, para demonstrar justamente que a população do continente africano é muito diversificada, com origens étnicas e raciais distintas e que no passado africano existiram cidades ricas e com uma atividade comercial muito bem desenvolvida. O texto didático faz referência às civilizações africanas mais antigas que se tem registro, o Egito antigo e a Núbia, destacando-se em ambas o patrimônio histórico e as riquezas materiais que elas detinham.

É dado um destaque à relação da África com o mundo árabe e também aos povos originários do deserto africano, denominados de berberes. O texto revelou a importância do Saara para a vida comercial e econômica de todo o continente africano e como os berberes foram fundamentais neste sentido. Foi destacada no texto a variedade étnica dos habitantes do norte da África, com destaque para os Mandingas e os Fulas, que habitavam as cidades históricas de Jene e Tombuctu, em meados do século VI. Ambos os grupos étnicos mantinham o comércio com os nômades do Saara, eram pastores, cultivavam alimentos, faziam tecidos, faziam cerâmicas, e trabalhavam com o couro. A partir de descobertas arqueológicas, o texto didático revelou aos discentes como as cidades de Jene e Tombuctu foram importantes pontos comerciais naquele contexto histórico com uma ótima produção artesanal, atividades agrícolas e de joalheria, que geravam produtos que circulavam o mundo inteiro da época. Essas informações históricas nos ajudam a quebrar aquela representação sobre a África como um continente primitivo e composto por grandes florestas e animais selvagens. Dessa forma, tornou-se possível aos discentes perceber que a África e a população africana não podem ser compreendidas a partir de ideias homogeneizadoras, e sim como um espaço com muitas diferenças e diversidade que precisam ser compreendidas e reconhecidas de forma correta, para quebrar os estereótipos gerados pela narrativa tradicional eurocêntrica. A bibliografia de apoio para elaborar esse texto didático foi praticamente a mesma do texto anterior: “A África está em nós: História e cultura afro-brasileira”, do autor Roberto Benjamin; “África e Brasil africano”, da autora Marina de Melo e Souza; e “Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira”, organizado por J. A. Tiradentes; e os dois volumes da “Síntese da coleção História Geral da África”, escritas pelo autor Valter Roberto Silvério.

1.1.3 – Produzindo textos didáticos: “Sociedade, Cultura e Riqueza na Cidade Histórica Africana de Meroé”.

Na perspectiva de romper com a imagem do continente africano, enquanto um lugar sem História e composto por civilizações selvagens e primitivas, sem urbanização alguma, onde prevalece hoje e prevaleceu no passado uma imagem de um lugar com grandes florestas e uma população pobre e miserável, proporcionei aos alunos uma narrativa histórica sobre a cidade de Meroé, no norte da África, ressaltando toda a riqueza e importância que ela teve no passado. Como nos mostrou a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 02), é preciso evitar a predominância de “[...] uma única História sobre a África, uma única histórica de catástrofe”.

Segundo esta escritora, a narrativa histórica sobre a África, fundamentada unicamente na literatura eurocêntrica ocidental, nos repassa a imagem do continente africano como um local de lindas paisagens, lindos animais, pessoas exóticas morrendo de pobreza e AIDS, e sem nenhuma perspectiva de um futuro melhor. Ao terem acesso à “histórias outras” sobre o continente africano, a partir de uma narrativa histórica descolonizada, os alunos passarão a compreender o passado africano de outra perspectiva, concretizando um aprendizado histórico significativo. É a partir desta premissa que formulei o texto didático “Sociedade, cultura e riqueza na cidade histórica de Meroé”, no qual são dadas informações sobre o antigo Reino de Kush, que corresponde ao atual Sudão, onde foi fundada a cidade de Meroé no século VI a. C. O texto revelou informações históricas sobre a cidade de Meroé a partir das descobertas arqueológicas, onde descobrimos: a grandiosidade da arte meroíta; a grande riqueza mineral, com uma significativa produção e comercialização de artefatos de ouro; o destaque nos ramos artesanal e joalheiro, que no limite, davam a fama à cidade de Meroé e ao reino de Kush, como um dos locais mais ricos do mundo antigo. Os indícios arqueológicos indicaram que os produtos artesanais meroítas eram de alto nível técnico e artístico. A cerâmica estava entre os produtos mais conhecidos, devendo sua fama à alta qualidade de sua textura e decoração. Ainda, a partir dos indícios arqueológicos, foi possível demonstrar aspectos da sociedade meroíta, e as heranças culturais que essa civilização recebeu do Egito Antigo. Contudo, o ponto alto deste texto didático é a revelação para os alunos de que, a partir do século II a. C., destacou-se em Meroé a afirmação do poder de um matriarcado tipicamente local, onde as rainhas-mães passaram a assumir o poder político e se proclamaram soberanas com o título de Candace, transcrição do título Kdke (que significa rainha-mãe reinante), e governavam o império com o afastamento total de seus maridos do poder. Mostrar essa especificidade da sociedade meroíta é de fundamental importância para realizar um diálogo entre o debate das relações étnico-raciais e as relações de gênero. Nesta linha de ação podemos dizer que esse texto didático, sobre História da África, acabou proporcionando a oportunidade de dar visibilidade às mulheres na narrativa histórica. Com isso, acredito que é possível dar um grande passo na direção da compreensão sobre as questões de gênero, proporcionando aos nossos alunos um melhor entendimento sobre as funções sociais, políticas e as condições de vidas específicas das mulheres nas sociedades do passado. Geralmente, as narrativas históricas eurocêntricas estão permeadas pelas normas de gênero, que são baseadas em uma ideologia de feminilidade, que Segundo Davis (2016, p. 24) “[...] se estabeleceu a partir do século XIX e enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos.”

Isso de certa forma acabou por invisibilizar e subalternizar as mulheres nas narrativas históricas tradicionais, já que devido às normas de gênero elas poucas tiveram acesso a direitos políticos no passado da maioria das sociedades.

Segundo Lins, Machado e Escoura (2016, p. 16), “[...] as normas de gênero se estabelecem através da reprodução dos estereótipos de gênero”. Estereótipos de gênero é o nome dado a generalizações baseadas em expectativas sociais sobre as pessoas, de acordo com o seu gênero. Reproduzimos estereótipos de gênero, por exemplo, quando imaginamos que uma pessoa tem determinado comportamento só por pertencer a um determinado grupo, não reconhecendo que ela possa agir de maneira diferente daquela que esperamos. Isso se expressa em frases feitas como: “meninos não choram” – “Toda mulher quer ser mãe” – “menina amadurece mais cedo” – “menino é mais agitado” - “mulheres dirigem mal”. Em síntese, os estereótipos de gênero nos tornam aquilo que a sociedade espera de nós, limitando as diferentes possibilidades de existir no mundo, e naturalizando as diferenças entre masculinidade e feminilidade. Dessa forma, ao demonstrar uma sociedade matriarcal na qual as mulheres governam e detêm o poder, estamos contribuindo para que nossos discentes percebam o funcionamento das desigualdades de gênero em nossa sociedade, e desenvolvam uma consciência histórica que se direcione na construção de uma sociedade mais justa e igual para mulheres, homens e transsexuais. A bibliografia de apoio para elaborar esse texto didático foi: “África e Brasil africano”, da autora Marina de Melo e Souza; “Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações”, de Kabengele Munanga; e os dois volumes da “Síntese da coleção História Geral da África”, escritas pelo autor Valter Roberto Silvério.

1.1.4 – Produzindo textos didáticos: “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Uma das principais constatações da pesquisa diagnóstica, realizada com os discentes dos espaços escolares pesquisados, foi o conhecimento limitado sobre a amplitude da relação entre África e Brasil, sendo que a maioria das narrativas discentes enfocou o reducionismo da História da África à História da escravidão. Segundo Matos (2009, p. 133), na maioria das narrativas históricas tradicionais de cunho eurocêntrico, os africanos entram em cena “[...] inserindo-se no contexto da economia açucareira do Brasil colonial, a partir do século XVI, sendo o papel desses povos restritos ao desempenho do trabalho escravo”. Nessa formulação, clássica em nossa historiografia, perde-se de vista a dinâmica do tráfico negreiro que envolvia tanto os interesses dos reinos africanos como dos colonizadores e traficantes de escravos.

Resume-se a questão da escravidão negra ao simples interesse comercial dos traficantes europeus e à necessidade de mão de obra por parte dos colonos de toda a América. Os africanos passam a ser vistos somente como escravos, perdendo-se de vista as especificidades culturais da presença africana na sociedade colonial. Esse tipo de abordagem gera um produto muito pior: a naturalização da associação entre negros e escravidão. Foi com o objetivo de romper esse estereótipo, historicamente naturalizado pela narrativa eurocêntrica, que formulei o texto didático “História e cultura afro-brasileira”, para promover o conhecimento e dar prioridade ao ensino da cultura afro-brasileira. A narrativa do texto didático revelou aos discentes aspectos da influência africana na formação da cultura brasileira. Neste sentido, é explicado no texto que a cultura afro-brasileira é todo o componente da cultura brasileira que recebeu influência africana. Os alunos descobriram no texto a forte influência africana na religiosidade e na música que, de certa forma, se entrelaçam nos ritos e gestos praticados nos terreiros de Umbanda e Candomblé. Nesse ponto, demonstrou-se aos discentes que as religiões afro-brasileiras foram proibidas no passado e que até hoje persiste o problema da intolerância e dos preconceitos contra essas manifestações religiosas de matriz africana, assim como os preconceitos contra a África, os africanos, os afro-brasileiros. Foram demonstradas também as influências africanas no uso de alguns instrumentos musicais como reco-reco, berimbau, agogô, além de danças tradicionais da cultura brasileira que sofreram a mesma influência, como o frevo, o carimbó e o boi-bumbá. Com relação ao campo da alimentação, demonstrou-se que a culinária africana misturou-se aos temperos e sabores indígenas e portugueses, cujas adaptações e recriações de alimentos fez nascer a culinária afro-brasileira, compostas de comidas como o acarajé, o vatapá, o caruru, a maniçoba e o cuscuz, que são exemplos de alimentos que têm receitas parecidas com as feitas na África. Ressaltou-se ainda que os africanos, os quais foram trazidos ao Brasil a partir do século XVI para trabalhar nas lavouras, não eram simplesmente mão de obra escravizada, pois além de sua força de trabalho eles também nos deram alguns de seus conhecimentos, sendo que muitos deles eram ferreiros, artesãos, mineiros, oleiros, tecelões, escultores, além de agricultores e pastores. Dessa forma, os alunos puderam descobrir o quanto a África está relacionada ao Brasil e principalmente se conscientizar de que a África está vinculada ao Brasil não só em relação à nossa origem étnico-racial, mas também em nossa cultura. A bibliografia de apoio para elaborar esse texto didático foi: “A África está em nós: História e cultura afro-brasileira”, do autor Roberto Benjamin; “África e Brasil africano”, da autora Marina de Melo e Souza; e “História e cultura afro-brasileira”, da autora Regiane Augusto de Mattos.

1.1.5 – Produzindo textos didáticos: “Origens de Nossos Ancestrais Africanos”.

Reconhecida e valorizada nossa ancestralidade africana, produzi o texto didático denominado “Origens de nossos ancestrais africanos”, com o objetivo de fazer os discentes perceberem a variedade étnica das populações humanas africanas, que chegaram ao Brasil a partir do século XVI, e ressignificar os entendimentos historicamente construídos sobre a África e os africanos pela historiografia eurocêntrica. Daí que, para descrever o fluxo migratório forçado de africanos para o continente americano, foi utilizado o conceito de diáspora. Segundo Paula (2013, p. 18), o conceito de diáspora se caracteriza como um “[...] conjunto de ideias e práticas contra-hegemônicas que busca ressignificar positivamente as relações étnico-raciais abandonando as posturas e práticas científicas racistas em prol da afirmação do continente africano”. Assim, a História da migração africana para a América passa a ser entendida como a História da diáspora, pois o africano se caracterizou por ser um ser diaspórico, que ao se espalhar pelo mundo, articulou seus saberes, conhecimentos e tradições culturais.

Assim, foi demonstrado, a partir da narrativa do texto didático, que os africanos que fizeram a diáspora para o Brasil eram povos de diferentes lugares da África, com características físicas e culturais próprias, e que trouxeram consigo hábitos, línguas e tradições que marcam profundamente nosso cotidiano. Revelou-se também que a maioria dos africanos trazidos ao Brasil eram embarcados para a América pelos portos: de Benguela e Luanda (Angola), Cabinda (Congo), da Costa da região de Mina e de Lagos (Nigéria), Ajudá (República do Benim), e São Jorge da Mina (Gana). Quanto à etnia, o texto destacou a grande presença no Brasil: dos Bantos, da área conhecida atualmente como Angola e Moçambique; dos grupos africanos de formação religiosa islâmica, como os Mandingas e Hauças do norte da Nigéria; e a etnia mais numerosa no nordeste açucareiro, do início da colonização no Brasil, chamados de Nagôs, que falava a língua denominada de Iorubá. Dessa forma, foi possível consolidar com os alunos um aprendizado histórico que possibilitou o reconhecimento e a valorização de nossa ancestralidade africana, visando consolidar positivamente uma educação para as relações étnico-raciais. A bibliografia de apoio para elaborar esse texto didático foi: “África e Brasil africano”, da autora Marina de Melo e Souza; “História e cultura afro-brasileira”, da autora Regiane Augusto de Mattos; “Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações”, de Kabengele Munanga; e o livro didático da escola Hélder Fialho Dias, denominado “História sociedade e cidadania 8º ano”, do autor Alfredo Boulos.

2 – Teorizando os recursos didáticos digitais.

O entendimento de recursos didáticos digitais nesta pesquisa se refere ao uso de fontes visuais (pinturas, fotos, mapas) e de pesquisas de textos complementares na rede mundial de computadores ou internet. Na internet está disponível um grande acervo de fontes históricas textuais e imagéticas que podem potencializar o aprendizado dos alunos. O uso desses recursos didáticos digitais se deu a partir da produção de apresentações de slides, que visaram complementar os textos didáticos durante as aulas de intervenção no espaço escolar.

Nesta perspectiva é importante dialogar com a linha teórico-metodológica da História Pública. Originalmente este termo se referia à História dedicada ao público em geral, divulgada através do cinema, da televisão, do rádio, dos museus e da internet, sendo uma oposição à História acadêmica. Contudo, o debate evoluiu no sentido de reconhecer que “[...] todos, especialistas ou não, formam certa consciência histórica sobre o tempo em que vivem e o seu lugar nele” (ALBIERI, 2011, p. 25).

Dessa forma, os conhecimentos disponibilizados na internet não podem ser ignorados como fontes históricas, mesmo aqueles não acadêmicos, como os da Wikipédia, pois a aproximação entre o saber acadêmico e o trabalho dos divulgadores nos revela com mais clareza os sentidos históricos que as pessoas atribuem aos nossos objetos de pesquisa. A pesquisadora Sara Albieri argumentou que:

E, contudo, produzir ficção ou divulgação científica, assim como elaborar livros didáticos, exige muito empenho, porque não é fácil dizer de modo simples o essencial; o processo de publicação envolve decisões cruciais de seleção e reescrita na massa das informações e das interpretações acadêmicas disponíveis. Quando bem feito, não se trata de um trabalho de “recorte e cole” visando a produção em massa, mas de uma tarefa que exige empenho e arte (ALBIERI, 2011, p. 25).

Dessa maneira, entendemos que os conhecimentos da História Pública, acadêmicos ou não acadêmicos, nos ajudam a compreender os referenciais de formação da consciência histórica de nossos discentes, ou seja, como eles se percebem no mundo e como percebem os objetos de pesquisa, além de servirem como indispensáveis fontes históricas para fundamentar um projeto de criar narrativas históricas, a partir dos meios digitais. Isso nos leva ao conceito de História digital. Quanto à História digital, é importante ressaltar que este é um conceito recente e que os historiadores ainda não chegaram a um consenso de como classificá-lo. Denominações como História virtual ou História hipertextual podem ser encontradas em variadas literaturas.

A perspectiva de História digital que seguiremos “[...] se alinha à ideia de Web 2.0 onde os usuários tem a possibilidade não só de acessar os sítios eletrônicos, mas, de interagir e alterá-los como ocorre na Wikipédia” (ARAUJO, 2014, p. 155). A perspectiva de fazer História digital, adotada em nossa pesquisa, foi além de apenas produzir recursos didáticos digitais: significou também realizar pesquisa e escrever nos ambientes virtuais de maneira compartilhada e interativa. Através da perspectiva da História digital, podemos pensar a pesquisa histórica por meio de visitas interativas ao acervo de museus virtuais, à consulta de fontes digitalizadas, à participação em debates de fóruns virtuais e redes sociais onde se discutem as mais variadas temáticas. Contudo, fazer História digital não significa esquecer o rigor metodológico do trabalho de historiador: é preciso um olhar crítico e minucioso sobre as fontes, refletindo sobre suas condições de produção e a quem interessa determinada narrativa histórica. Ou seja, “[...] a pesquisa na perspectiva da História digital deve ter a mesma ética e rigor metodológico da História acadêmica convencional, pois de fato está se produzindo ciência histórica” (ARAUJO, 2014, p. 151-152).

Vale ressaltar que a presença dos historiadores nas redes sociais e, ao mesmo tempo produzindo uma História digital a partir da internet, é de extrema relevância nos dias atuais, uma vez que fenômenos como os das notícias falsas, que ganharam a denominação de “fake-news”, assolam nossa realidade política e interferem no modo como as pessoas pensam historicamente e dão sentido aos acontecimentos do passado e do presente. Além disso, o olhar criterioso do historiador é capaz de identificar os conteúdos de história de má qualidade, incompletos, imprecisos, errôneos e até mesmo mal intencionados, como são as “fake-news”. Dessa forma, “[...] o historiador digital deve ser um produtor de conteúdo comprometido com um saber histórico responsável que vá em direção de suas intenções educativas” (PASTOR DE CARVALHO, 2016, p. 41).

2.1 – Teorizando os usos dos recursos didáticos digitais no espaço escolar

Para o uso dos recursos didáticos digitais, ou de diferentes linguagens (que podem ser imagens, vídeos, músicas, oralidade), considerou-se que foi a partir da chegada das novas tecnologias de comunicação à escola que se gerou a demanda por “outro” ensino de História, “[...] em que professores e alunos fossem sujeitos de ação e de construção de conhecimento, com o suporte das novas linguagens, entendidas como fontes históricas” (ROCHA, 2015, p. 115). Com isso, novelas, filmes, jogos e imagens passam a ser consideradas como fontes históricas que portam uma versão dos fatos, que deve ser desvelada pelo historiador.

Como confirmou a historiadora Helenice Rocha (2015, p. 116) “[...] a historicidade dessas linguagens precisa ser considerada, e elas, tratadas como fontes históricas”. Dessa forma, com a incorporação de diferentes linguagens no ensino de História, foi possível demonstrar aos alunos diferentes possibilidades de interpretação do conhecimento histórico, na perspectiva de transformar a sala de aula em um espaço de debate, onde os indivíduos consigam conhecer diferentes opiniões, debatê-las e se posicionar diante das problemáticas sociais, concretizando um aprendizado histórico significativo e afirmando uma conscientização histórica que leve ao respeito, tolerância e aceitação. Tendo em vista essas observações, questionamos a respeito de qual o melhor uso dos textos didáticos e dos acervos iconográficos? Será que eles servem apenas para motivar e ilustrar o curso de História?

Segundo a historiadora Circe Bittencourt (2015, p. 70), “[...] a geração de alunos do século XXI está saturada de imagens por todos os lados: televisão, internet, livros, etc.” Não há dúvidas de que as imagens são importantes recursos didáticos no ensino de História. Contudo, é necessário estabelecer um uso dessas imagens em consonância com objetivos de ensino que levem a uma análise crítica e que consolide em nossos alunos uma atitude de autonomia frente ao conhecimento, em que eles sejam capazes de desvelar as narrativas históricas por trás das diferentes linguagens.

Isso implica em utilizar as imagens na sala de aula com a postura de um professor pesquisador, assumindo o papel de guia na interpretação das iconografias históricas, pois sabemos que elas contribuem significativamente na formação do pensamento histórico de nossos alunos. Assim, devemos evitar fazer uso das imagens exclusivamente como forma de ilustração para ajudar na memorização do conteúdo. Dessa forma, para analisar as diferentes linguagens visuais, de uma maneira mais autônoma na sala de aula, é preciso introduzir os alunos na leitura da imagem isolando-a do texto, e “[...] pedindo que os discentes façam uma interpretação inicial sem interferência alguma” (BITTENCOURT, 2015, p. 87). Após essa leitura inicial da imagem é que o professor deve fazer sua intervenção explicando o tema, personagens representados, posturas, ambiente, espaço representado, etc.

É preciso considerar também, no uso de recursos didáticos digitais imagéticos, “[...] os condicionantes de produção das imagens, revelando que discurso histórico elas produzem e a quem interessa esses discursos” (BITTENCOURT, 2015, p. 86).

É de fundamental importância trabalhar com os alunos os condicionantes de produção da imagem, respondendo para eles as seguintes questões: como e por quem ela foi produzida? Para quem e para quem se fez essa produção? Quando foi realizada e em que contexto histórico? Essas questões são de fundamental importância porque muitas vezes as imagens iconográficas são produzidas em um determinado contexto histórico e retratam fatos que ocorreram muitos séculos antes.

Quando o aluno tem uma compreensão desses condicionantes ele terá condições de formar um pensamento histórico mais coerente e sem equívocos, pois é comum nossos discentes considerarem as imagens iconográficas e até mesmo a linguagem televisiva ou cinematográfica como a própria verdade absoluta da História. Portanto, todas essas orientações teóricas foram consideradas na formulação dos recursos didáticos e na escolha e uso das diferentes linguagens no espaço escolar.

Cada texto didático produzido foi acompanhado de uma apresentação de slides, utilizando o programa Power Point da Microsoft. Essa metodologia de trabalho levou em consideração o fato de que vivemos em um contexto no qual nossos alunos estão inseridos em um mundo tecnológico e digital. Desse modo, de acordo com Mendes (2009, p. 37), o educador tem diante de si uma geração de alunos que “[...] antes mesmo de folhear a primeira história impressa, sentou-se em frente à TV, ao computador, deparou-se com o apelo visual dos outdoors e outros aparatos publicitários em que reina a imagem”, ou seja, teve contato com diferentes linguagens. Ensinar para alunos que já nascem inseridos no meio tecnológico digital é sem dúvida um desafio diferenciado. Por estarem conectados ao mundo virtual e terem acesso a uma infinidade de informações, de maneira facilitada, eles esperam encontrar respostas prontas para tudo, de acesso rápido a um clique do botão do mouse ou da tela touchscreen do celular. Daí a importância do uso, no contexto educacional, das diferentes linguagens oriundas do meio digital, já que nossos alunos estão fortemente sendo influenciados pelo apelo imagético. Não há dúvida de que para o aluno, quando o ambiente escolar está relacionado à tecnologia, ele se torna muito mais familiar e atrativo. Segundo constatou Mendes (2009, p. 38), a imagem digitalizada e imediata da fotografia e do vídeo, através de câmeras digitais e telefones celulares, “[...] fazem parte de seu universo desde o nascimento e, sendo assim, sua apreensão e compreensão do mundo em que vive encontram-se muito relacionadas às imagens e à multimídia”. Por essa razão que se torna tão relevante, por parte do professor pesquisador, incorporar em seu trabalho pedagógico as diferentes linguagens, a partir do uso de tecnologias no espaço escolar.

Utilizar a internet como fonte de pesquisa e de interatividade com os discentes significa sair da zona de conforto e transformar-se em um professor conectado, que pesquisa e produz conhecimento utilizando o meio tecnológico digital. Ser um professor conectado nos leva a pensar diferentes usos para os recursos didáticos digitais, uma vez que nos tornamos capazes de usar o computador e principalmente os celulares para “[...] fazer pesquisa, indicar sites confiáveis para os alunos; ensiná-los a buscar respostas na rede, para que as pesquisas feitas através da Internet não se tornem simples cópias de textos provenientes das buscas do Google” (MENDES, 2009, p. 42).

3 – As bases para a montagem das aulas-apresentações: Os textos didáticos e suas referências em conjunto com as pesquisas na internet.

O primeiro texto didático produzido foi aquele intitulado “Conhecendo o continente africano: as riquezas e a diversidade cultural”. A aula-apresentação deste texto foi produzida a partir de apresentações de slides que tiveram como fundamentação a narrativa do texto didático e o uso de fontes visuais, oriundas de pesquisas na internet. A figura inicial desta aula-apresentação foi uma foto da cidade de Luanda, capital de Angola. Esta foto foi extraída do site “vaticannews”, que ressalta o papel de Luanda como a capital mundial da paz e amizade entre os povos ¹⁶.

Fotografia 1 Luanda, a capital mundial da paz e amizade entre os povos



Fonte: vaticannews, 2019

¹⁶ Ver em: <<https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2019-02/angola-luanda-capital-mundial-da-paz-e-amizade-entre-os-povos.html>>, Acessado em 19/08/2019.

Por ser oriundo da igreja católica, o sítio da internet pesquisado ressaltou os 443 anos da cidade de Luanda e enfatizou o fato de que esta cidade africana é predominantemente cristã. Contudo, o objetivo do uso desta imagem, em meu trabalho pedagógico em sala de aula, foi justamente levar os discentes a fazerem uma leitura da fotografia, para entender até que ponto eles conseguiam associar a imagem da fotografia a alguma cidade africana. Daí que para realizar essa experiência de averiguação da consciência histórica dos discentes, precisei isolar a imagem de qualquer texto bem no início da aula, sendo que após eles visualizarem a imagem e serem indagados sobre a que local do mundo pertence essa foto, a maioria dos alunos respondia alguma coisa relacionada a alguma cidade da Europa.

Algumas respostas ainda se aproximaram de nossa realidade, com a associação deste local com a cidade de Salvador e do Rio de Janeiro, mas, como esperado, nenhuma narrativa discente associou tal foto a uma cidade africana. Isso nos revelou o quanto ainda é predominante aquelas representações sobre a África marcadas pela visão deste continente como um local primitivo, envolto em florestas com animais selvagens e com pouca urbanização e paisagens urbanas. Daí que, quando revelei aos discentes que a fotografia em questão se relacionava a uma cidade africana, o espanto e a surpresa foram unânimes. Portanto, o uso desta fotografia foi um grande pontapé para iniciar o trabalho de descolonizar o pensamento histórico dos discentes sobre a África.

Com o objetivo de demonstrar as representações estereotipadas do continente africano como um lugar de rica vida selvagem, grandes florestas, desertos e savanas, e com um cenário político e social envolto em uma situação caótica de miséria, guerra e fome, pesquisei sítios na internet que reforçassem essas representações, como forma de demonstrar isso aos discentes na apresentação de slides. O site “todamateria.com” ofereceu um valioso texto, denominado “aspectos gerais da África”, que foi organizado pela professora de História Juliana Bezerra¹⁷. Neste site pudemos adquirir informações sobre os países e as regiões da África além de informações sobre a geologia, clima, relevo, religião, população, economia e fauna e flora do continente africano. Contudo, apesar do mérito de demonstrar a diversidade humana do continente, com suas centenas de origens étnicas e linguísticas distribuídas em dezenas de países, o sítio ainda utiliza fontes visuais que reforçam a representação consolidada pela narrativa histórica eurocêntrica de que predominam na África grandes florestas e animais selvagens.

¹⁷ Ver em: <<https://www.todamateria.com.br/aspectos-gerais-da-africa/>>, acessado em 19/08/2019.

Assim, o pensamento histórico que os estudantes formam, ao conhecer o continente africano a partir desses referenciais, é que a natureza, a vida animal e as belas paisagens são o que a África tem de melhor para ser demonstrado. A partir das fontes visuais presentes neste site e que foram inclusas em minha apresentação de slides, expliquei aos meus alunos que não devemos restringir nosso entendimento sobre o continente africano a apenas pelo que é demonstrado nessas representações imagéticas, pois na África existe uma vida urbana, social e cultural que pouco se diferencia da realidade do Brasil e de outros países do mundo. Lá as pessoas trabalham em atividades urbanas, fazem faculdade, frequentam shoppings, praticam esportes, vão à escola entre outras atividades. É como orienta Adichie (2019, p. 23): “[...] comece a história com a flecha dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente”. Por essa razão que optei por iniciar minhas narrativas sobre o continente africano demonstrando aos alunos imagens da paisagem e do desenvolvimento urbano da capital de Angola.

Outro site pesquisado na internet que forneceu valiosas informações sobre a diversidade do continente africano sem deixar, entretanto, de reproduzir a representação consolidada pela narrativa histórica eurocêntrica, de que predominam na África grandes florestas e animais selvagens, foi o escolakids.com, que com o texto denominado “Continente africano” forneceu informações valiosas referentes à geografia do continente, com destaques para suas características físicas, humanas e regionais ¹⁸.

O geógrafo Rodolfo Alves Pena revelou em sua narrativa que a maioria das pessoas conhece a África pela sua extrema pobreza e miséria. O autor indagou, porém, o porquê da maioria das pessoas não conseguirem explicar essa situação. Ele demonstrou com dados, que segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), dos países considerados com o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) baixo, todos eles são africanos. No limite, Rodolfo aponta para o fato de que essa situação foi causada, principalmente, pela exploração colonial e imperialista que ocorreu no continente africano. Mais uma vez, portanto, a narrativa histórica disponível na internet perde de vista a grande diversidade social e econômica existente no continente africano, reforçando a representação da África como um lugar de fome e miséria, em que buscou-se inclusive explicar o porquê desta situação. Além disso, o conteúdo do site foi ilustrado com imagens do deserto do Saara, o que ajuda apenas a reforçar a representação da África como uma imensa floresta cheia de paisagens naturais e sem desenvolvimento urbano.

¹⁸ Ver em <<https://escolakids.uol.com.br/geografia/continente-africano.htm>>, acessado em 19.08.2019.

Em minha apresentação de slides inseri justamente essas imagens e alguns textos do site escolakids.com, com o intuito de precisamente buscar explicar para os meus alunos que o predomínio das representações tradicionais do continente africano está muito relacionado com a maneira como a narrativa histórica é elaborada. Dessa forma, ressaltai para os discentes o fato de que a África é muito mais do que estas representações consolidadas na narrativa histórica eurocêntrica, predominante na literatura ocidental.

No site revistahcsm.com foi reproduzida uma entrevista com o historiador Alberto da Costa e Silva, onde ele chamou a atenção para o equívoco de grande parte da historiografia brasileira de resumir a relação Brasil/África ao comércio de escravos e à História da escravidão. Resolvi incluir trechos deste texto em minha apresentação de slides pelo fato de que, a proposta de abordagem sobre História da África do referido autor, converge com as intenções educativas das minhas atividades de intervenção no espaço escolar, que é afastar do pensamento histórico dos alunos as representações da África marcadas, elaboradas e consolidadas pelas narrativas tradicionais eurocêntricas. Segundo Alberto da Costa e Silva:

O estereótipo deriva dos textos fantasiosos. Eles apresentam a África como um continente feliz, onde os povos antigos cantam, dançam e adoram seus deuses estranhos. Ela é um continente como outro qualquer, com histórias de injustiça, sofrimento, conflito, mas também de invenção, beleza, diversidade. Há que se tomar muito cuidado para que não sejam reforçados estereótipos. Essa é uma armadilha para o jovem pesquisador¹⁹.

No site nexojornal.com foi publicado o texto denominado “Por que o uso do termo África subsaariana está sendo questionado”, de autoria de Juliana Domingos de Lima. A narrativa da referida autora chamou a atenção para o fato de que, no passado, a região que hoje é mais conhecida como África Ocidental, era denominada de África Negra ou Subsaariana. Diante disso, nos foi revelado que estudos recentes consideraram esse termo homogeneizador e impreciso, além de ser muito criticado por ter origens nas teorias racistas do século XIX que dividiam o continente em África “negra” e “branca”²⁰. Portanto, ao selecionar trechos deste texto para incluir em minha apresentação de slides, pretendi demonstrar aos meus alunos o quanto a narrativa histórica tradicional eurocêntrica desvaloriza e estabelece representações negativas sobre o continente africano. Essas representações se estabelecem a partir do uso do termo África Negra, que passa uma ideia de que no continente africano existem apenas pessoas negras, o que é uma visão limitada da população africana.

¹⁹ Ver em: - <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-historia-da-africa-e-vista-com-preconceito/>>, acessado em 19.08.2019.

²⁰ Ver em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/09/06/Por-que-o-uso-do-termo-africa-subsarianaesta-sendo-questionado>>, acessado em 19/08/2019.

Na esteira do termo África Negra, temos o termo África Subsaariana que abrange um conjunto de 46 países africanos, abaixo do limite natural formado pelo deserto do Saara. Um dos motivos para contestar quem se refere dessa forma aos países abaixo do Saara é a visão artificialmente homogênea de países muito diversos que o termo constrói. Dessa forma, desenvolvi com os discentes uma boa reflexão acerca da variedade cultural e humana que existem na África.

De fato, a narrativa histórica tradicional sobre o continente africano geralmente consolida, em nosso pensamento histórico, uma imagem da África como um lugar com grandiosas áreas de deserto e clima quente e ensolarado. Contudo, um estudo mais detalhado sobre as regiões do continente nos permitiu descobrir que, em alguns países africanos, acontecem até mesmo geadas. Utilizando imagens extraídas do site girosporai.com, foi possível mostrar aos discentes o Monte Quilimanjaro, com mais de 5.800 metros de altitude e composto por neves eternas ²¹. Dessa forma, busquei demonstrar aos alunos como o continente africano é diversificado não só na questão étnico-populacional, mas nas paisagens naturais, rurais e urbanas. É como argumentou Hernandez (2008, p. 15), dizendo que é preciso “[...] evidenciar a complexidade e as múltiplas especificidades das histórias das várias Áfricas, sem excluir os elementos que também fazem parte de uma totalidade, ainda que em diferentes graus”. Portanto, busquei evidenciar aos meus discentes que, quando falamos de África, não podemos pensar em uma África única. Devemos sim buscar conhecer com profundidade toda a diversidade deste continente e de sua população, compreendendo a África como um entrelaçamento de diversas culturas, identidades e paisagens. É nessa perspectiva que busquei finalizar a apresentação de slides, revelando aos discentes uma série de informações sobre o continente africano como: a atividade agrícola, que ocupa aproximadamente 63% da população; a pecuária, que é pouco desenvolvida na África em razão da pobreza das pastagens; a produção e comercialização de ouro, diamante e petróleo; e a diversidade religiosa do continente, destacando-se o fato de que as religiões do Islamismo (cerca de 40% da população) e do Catolicismo romano (cerca de 15% da população) são bem acreditadas no continente. A descoberta de que o Islamismo e o Catolicismo são matrizes religiosas consideráveis no continente africano surpreendeu a maioria dos discentes, contribuindo significativamente para concretizar o objetivo de ensino, traçado inicialmente, de levá-los a repensar o que sabiam sobre o continente africano.

²¹ Ver em: <<https://girosporai.com.br/2012/01/20/tanzania-subindo-o-kilimanjaro/>>, acessado em 19/08/2019.

O segundo texto didático que elaborei foi intitulado “Aspectos históricos do norte da África: a diversidade humana e as cidades históricas”. Ele visou demonstrar que a população do continente africano é muito diversificada, com origens étnicas e raciais distintas e que no passado africano existiram cidades ricas e com uma atividade comercial muito bem desenvolvida. A aula-apresentação deste texto foi produzida a partir de apresentações de slides que tiveram como fundamentação a narrativa do texto didático e o uso de fontes visuais, oriundas de pesquisas na internet. O slide inicial da aula-apresentação foi composto por uma foto da atual cidade de Tunís, capital da Tunísia ²², como vemos a seguir:

Fotografia 2: Tunís, a capital da Tunísia



Fonte: Culturaaviagem.wordpress.com, 2014.

O objetivo de iniciar a aula com essa foto foi para mais uma vez surpreender os discentes, com uma imagem sobre a África completamente diferente daquilo que eles estavam acostumados a ver e ouvir. De fato, parte dos alunos não acreditaram que essa bonita paisagem urbana demonstrada na foto fosse a África.

Neste ponto, muitos de meus discentes começaram a repensar aquelas imagens sobre a África como um local predominantemente cercado de florestas, desertos e vida selvagem. A fonte visual trabalhada nesse momento foi oriunda do site culturaaviagem.com, o qual se propõe a mostrar outro lado da região norte do continente africano, para fomentar o turismo familiar e de lazer para a região.

²² Ver em: <<http://culturaaviagem.wordpress.com/2014/03/30/as-surpreendentes-cidades-do-norte-da-africa/>>, acessado em 08/09/2019

De certa forma, apesar das intenções comerciais, este tipo de conteúdo digital nos possibilita conhecer outras facetas do continente africano, rompendo com a perspectiva da história única, como bem explicou Chimamanda Ngozi Adichie:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes, como os estupros aterradores no Congo, e outras deprimentes, como o fato de que quase cinco mil pessoas se candidatam a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas (ADICHIE, 2009, P. 26-27).

Ainda no site culturaevagem.com foi possível encontrar um mapa sobre o norte da África, o qual incluí em minha aula-apresentação para explicar um pouco melhor sobre essa região africana para meus alunos:

Mapa 1: o atual norte da África



Fonte: culturaevagem.com

Nos textos iniciais da narrativa de minha aula-apresentação ressalté o fato de que as informações mais antigas, acerca de povos africanos, referem-se às civilizações que surgiram no vale do rio Nilo, há cinco mil anos: o Egito, civilização que durou mais de dois mil anos e deixou algumas marcas de sua grandeza, como os túmulos reais (pirâmides) e as pinturas; e o Reino de Kush (750 a. C.), localizado no atual Sudão, e sendo habitado por povos oriundos da península arábica, que se misturaram com populações originárias do próprio continente africano. O assunto Egito antigo gerou muita curiosidade entre os alunos que sempre traziam dúvidas e perguntas para as aulas.

Contudo, apesar de ser um assunto fascinante aos discentes devido às pirâmides, os faraós e as múmias, a maioria deles se mostrou surpreso ao saber que o Egito se localiza na África. Segundo Munanga (2012, p. 45), a civilização egípcia se desenvolveu no continente africano e segundo pesquisas de historiadores e escritores gregos e latinos, que visitaram o Norte da África na antiguidade, “[...] os egípcios eram negros, de lábios grossos, cabelos crespos e pernas finas”. Essas revelações são muito significativas para os discentes, pois contribuíram para romper o estereótipo do norte da África como uma África branca, refutando a classificação geográfica formulada no período do colonialismo europeu.

Na narrativa do texto didático busquei demonstrar aos alunos como foi possível, para uma civilização que existiu há milênios, construir obras tão grandiosas, como por exemplo, a pirâmide de Gizé no deserto do Saara:

Fotografia 3: pirâmides do Egito



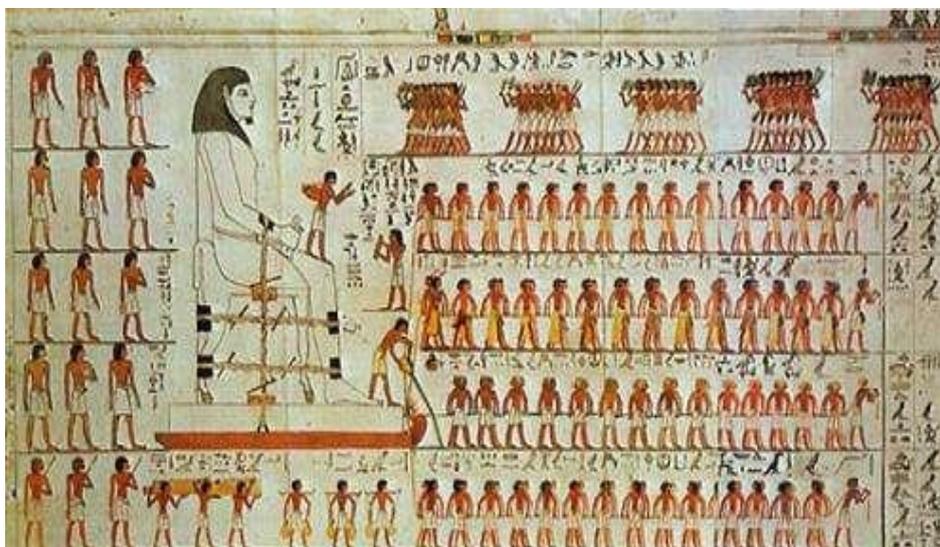
Fonte: institutodeengenharia.org

Segundo pesquisas no site institutodeengenharia.org, acredita-se que essa pirâmide foi construída ao longo de duas décadas, com mais de 2.3 milhões de blocos gigantes de calcário e granito, pesando em média duas toneladas e meia cada. Neste espaço digital, revelou-se que há evidências arqueológicas comprovando que os antigos egípcios usavam trenós de madeira para transportar os blocos de calcário e granito ²³. A grande questão a se responder é: como foi possível arrastar blocos de pedra gigantes pelas areias do deserto? O resultado provavelmente seria o afundamento dos blocos na areia. Mas, segundo pesquisas encontradas no site turmadahistória.com, é provável que os egípcios conseguissem mover esses blocos de

²³ Ver em: <<http://www.institutodeengenharia.org.br/site/2018/07/04/como-foram-construidas-as-piramides-do-egito/>>, acessado em 08/09/2019.

pedra nas areias do deserto em trenós puxados por centenas de trabalhadores, sendo que para facilitar o movimento do trenó alguns egípcios iam derramando água no chão à sua frente, como demonstra a pintura no túmulo do Faraó Djehutihotep²⁴, exibida abaixo:

Pintura 1: Ilustração no túmulo do Faraó Djehutihotep



Fonte: turmadahistória.com

Portanto, essas informações reveladas pelas fontes históricas, pesquisadas nos acervos digitais acima descritos, contribuíram para consolidar com meus alunos a conscientização histórica de que o passado africano não deve ficar restrito àqueles pensamentos que colocam a África como um lugar primitivo e composto por uma população de selvagens, que vivem em grandes florestas. Os discentes aprenderam que, mesmo em um passado tão distante, existiu desenvolvimento e riqueza na História da África. Para ressaltar a diversidade étnica existente no continente africano, incluí na narrativa do texto didático algumas das variedades humanas existentes no norte africano. Inicialmente tratei dos berberes. A narrativa do texto da aula-apresentação ressaltou o fato deles serem os habitantes originais dos desertos do Norte da África, sofrendo forte influência árabe a partir do século VII. Destacou-se o fato de que eles criavam camelos, construíam Oásis e captavam água em pleno deserto, pois eram profundos conhecedores dos caminhos pelo deserto do Saara, tornando-se com isso guias que viabilizavam o trânsito de pessoas e produtos pelo deserto. A partir de pesquisas no site historiazine.com, foi possível adquirir informações históricas mais aprofundadas sobre os berberes e até imagens atuais desse grupo étnico.

²⁴ Ver em: <<http://turmadahistoria.blogspot.com/2017/07/era-assim-que-os-egipcios-moviam-as.html>>, acessado em 08/09/2019.

Foi revelado que os berberes são classificados de acordo com os dialetos específicos de cada grupo, sendo que os três principais grupos berberes — que são também grupos linguísticos — são os tuaregues, os tamazights e os chleuhs²⁵.

O objetivo de abordar a diversidade humana do continente africano foi justamente para demonstrar aos alunos que a população africana não pode ser compreendida de maneira homogênea, e sim como composta por uma rica heterogeneidade com diversas línguas, culturas e identidades.

Neste sentido, é que incluí no texto da apresentação de slides informações sobre as etnias africanas que habitaram o antigo império do Mali, desde antes do século VI. Com o foco nas cidades históricas de Tombuctu e Jene, ressaltar as características das etnias Mandinga e Fula. A narrativa do texto revelou que esses grupos humanos mantinham o comércio com os nômades do Saara, sendo pastores, agricultores, artesãos e ceramistas.

Através de pesquisas no site civilizacoesafricanas.com, foi revelado aos alunos que os mandingas são um dos maiores grupos étnicos da África atual, com uma população estimada em 11 milhões. Sendo descendentes do antigo Império do Mali, cerca de noventa e nove por cento dos mandingas da África atual são muçulmanos, com algumas pequenas comunidades animistas e cristãs.

Revelou-se também que durante os séculos XVI, XVII e XVIII, cerca de um terço da população mandinga foi embarcada para a América para desempenhar o trabalho escravo, após a captura em conflitos. Atualmente, uma parte significativa dos afro-americanos nos Estados Unidos é descendente de mandingas²⁶. Essas informações foram muito relevantes durante as aulas, pois muitos alunos relataram acreditar que os africanos fossem todos da mesma origem étnico-racial e que tivessem feito a diáspora apenas para o Brasil.

Não há dúvida que o conhecimento da diversidade humana do continente africano rompeu estereótipos negativos e homogeneizadores sobre a África e seus habitantes. No que se refere aos grupos fulas, a narrativa do texto didático revelou que eles são um grupo étnico que compreende várias populações, espalhadas atualmente pela África Ocidental, África Central e no Norte da África Sudanesa.

²⁵ Ver em: <<http://historiazine.com/os-povos-berberes-bc98844e4f96>>, acessado em 08/09/2019.

²⁶ Ver em: <<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2010/02/mandingas.html>>, acessado em 08/09/2019.

A partir de pesquisas no site facebook.com, foi possível encontrar fotografias de mulheres fulas que lembram muito as mulheres brasileiras mestiçadas²⁷. Os grupos fulas são majoritários na Guiné, segundo revelou a narrativa do texto didático.

Fotografia 4: Mulheres Fulas da Guiné-Bissau



Fonte: facebook.com

A partir deste debate, foi possível demonstrar aos alunos a diversidade humana existente no continente africano, rompendo com o estereótipo de que a população africana é toda composta por uma população homogênea. Para finalizar este texto didático ressaltarei características importantes das cidades antigas de Tombuctu e Jene. Com relação a Tombuctu, a narrativa do texto destacou que esta cidade era ponto de descanso das caravanas que atravessavam o deserto e nela várias rotas comerciais se encontravam. Com isso, pelos caminhos e mercados de Tombuctu passavam o sal das minas do deserto, o ouro das minas de Bamkuk e Buré, os tecidos e grãos das cidades do Sudão Central, a noz de cola trazida do baixo Níger, além de peles, brumas, enfeites de metal, objetos de cerâmica e de couro utilizados para vários fins. Isso nos dá a medida de quanta riqueza circulava nesta antiga cidade africana, rompendo o estereótipo de que no passado africano vivia no continente uma população selvagem e primitiva, incapaz de ter sua própria História.

Em pesquisas no site aviagemdosargonautas.net, foi possível descobrir que o patrimônio histórico dos sítios arqueológicos da atual Tombuctu estão ameaçados de desaparecimento devido: à desertificação, que tem provocado grandes destruições, incluindo crises no abastecimento de água; e os conflitos político-militares, que têm afetado consideravelmente

²⁷ Ver: <<http://www.facebook.com/Fulasdeguinebissau/photos/heater>>, acessado em 08/09/2019

os valores culturais da cidade, como a valiosa coleção de 20000 manuscritos guardada no Instituto Ahmed Baba, parte da qual já desapareceu ²⁸.

Fotografia 5: Foto recente de Tombuctu



Fonte: www.aviagemdosargonautas.net

No que se refere à cidade de Jene, a narrativa do texto didático revelou aos alunos as descobertas arqueológicas no atual Mali, que comprovam a grandiosidade desta cidade, a qual ocupava uma área de 33 hectares e era cercada por uma muralha de quase dois quilômetros, com mais de quatro metros de altura. Segundo ainda as pesquisas na região, entre os séculos VIII e XII, Jene chegou a contar com mais de 20 mil habitantes.

A produção de alimentos era abundante, especialmente rica em peixes, gado, cereais, com destaque para o arroz. A cidade antiga de Jene ligava-se a Tombuctu através de uma rede de 500 quilômetros de vias fluviais navegáveis.

A partir de pesquisas no site magnusmundi.com, foi possível encontrar imagens de uma das maiores Mesquitas do Norte da África, localizada em Mali.

²⁸ Ver: <<http://aviagemdosargonautas.net/2013/08/04/tombuctu-uma-grande-cidade-em-vias-de-desapario-por-joao-machado/>>, acessado em 08/09/2019.

A famosa Mesquita de Jene foi construída em 1280 por Kunburu, o 26º sultão de Jene, no lugar de seu antigo palácio e numa época em que a religião islâmica, pregada por comerciantes árabes que cruzavam o deserto do Saara, chegava ao Império do Mali.²⁹

Fotografia 6: A grande Mesquita de Jene



Fonte: magnusmundi.com

Em síntese, com as narrativas deste texto didático foi possível revelar aos alunos um pouco da História e da diversidade humana existente no continente africano, ampliando o conhecimento dos discentes e formando um outro pensamento histórico sobre o passado da África e de sua população.

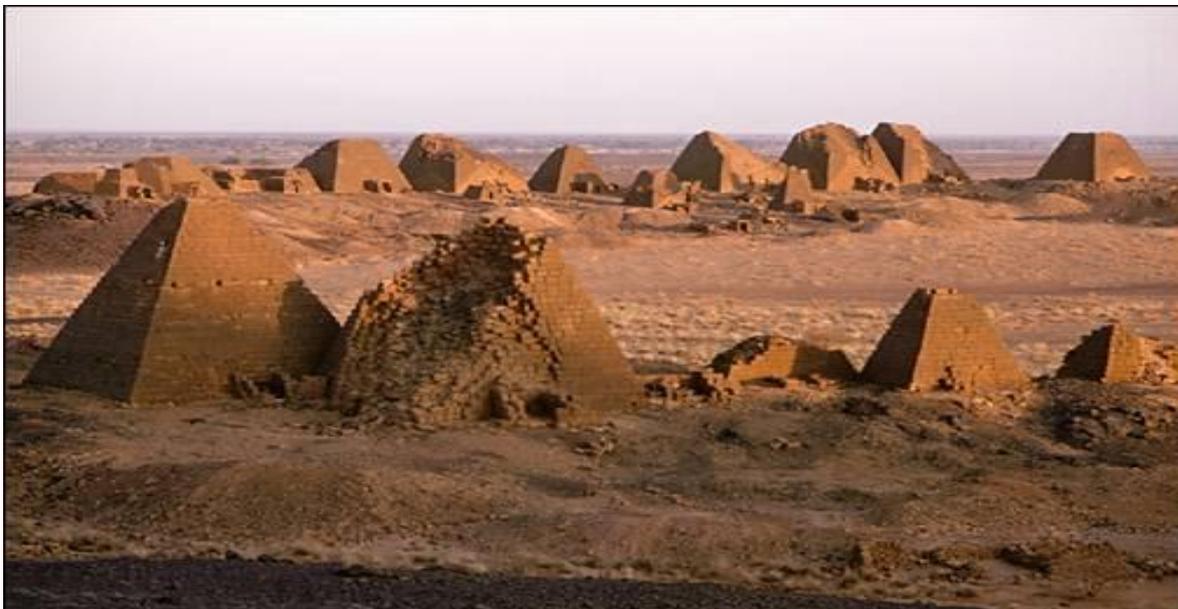
O terceiro texto didático, denominado “Sociedade, cultura e riqueza na cidade histórica africana de Meroé”, se alinha ao objetivo de ensino de desconstruir as representações consolidadas pela narrativa histórica eurocêntrica, que colocam a África como um continente marcado por um passado de pobreza, miséria, e incapaz de produzir sua própria História.

A narrativa do texto didático visou demonstrar que no passado africano existiram cidades ricas e com uma atividade comercial muito bem desenvolvida. A aula-apresentação deste texto foi produzida a partir de apresentações de slides, que tiveram como fundamentação a narrativa do texto didático e o uso de fontes visuais oriundas de pesquisas na internet.

²⁹ Ver em: <<http://www.magnusmundi.com/grande-mesquita-de-djenne/>>, acessado em 08/09/2019

A partir de pesquisas no site patadaesfinge.com, foi possível inserir na aula-apresentação algumas imagens atuais dos sítios arqueológicos da cidade histórica de Meroé, no antigo Reino de Kush ³⁰.

Fotografia 7: As pirâmides de Meroé



Fonte: patadaesfinge.com

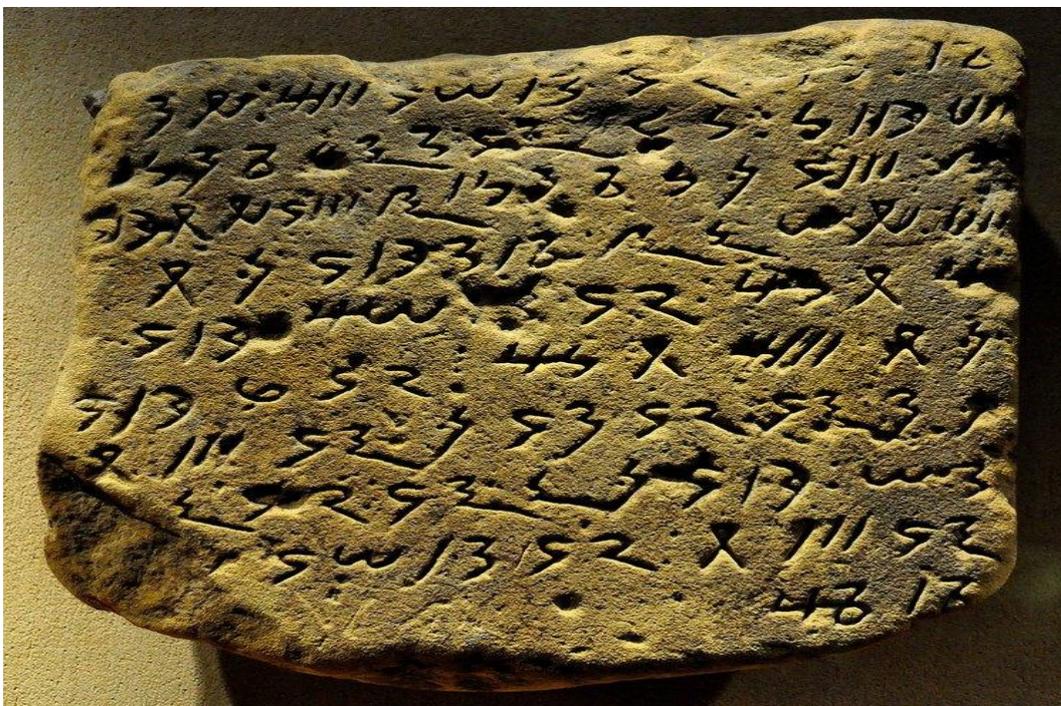
A narrativa do texto da aula-apresentação revelou aos alunos que a sociedade cuxita se desenvolveu no território que hoje corresponde ao atual Sudão, fora do vale do rio Nilo, onde se encontram sítios arqueológicos que são inscritos como patrimônio da humanidade. Teria sido pela invasão egípcia, que em meados do século VI, a capital do Reino de Kush foi transferida para uma região bem mais ao sul do território, onde foi fundada a cidade de Meroé.

A narrativa do texto revelou ainda que a cidade de Meroé situava-se na área das estepes, mais propícia à agricultura extensiva e a domesticação de animais, e no cruzamento das rotas seguidas pelas caravanas do deserto, entre o mar vermelho, o rio Nilo e o Chade. Um dos destaques da narrativa é a afirmação, a partir do século II, do poder de um matriarcado tipicamente local, onde as rainhas-mães passaram a assumir o poder político e se proclamaram soberanas em Meroé. A narrativa do texto da aula-apresentação revelou também aos alunos que as rainhas-mães tinham o título de Candace, transcrição do título Kdke (que significa rainha-mãe reinante), e governavam o império com afastamento total de seus maridos do poder.

³⁰ Ver em: <<http://patadaesfinge.blogspot.com/2010/04/as-piramides-de-meroe-o-imperio-negro.html>>, acessado em 08/09/2019.

A partir de pesquisas no site [ancient.com](http://www.ancient.com), foi possível encontrar imagens fotográficas de fontes arqueológicas, na qual se encontram inscrições gravadas na língua meroíta em honra à rainha Shanakdakhete ³¹.

Fotografia 8: Inscrições referentes às Candace de Meroé



Fonte: [ancient.com](http://www.ancient.com)

A abordagem sobre o matriarcado da cidade de Meroé gerou uma grande oportunidade para desconstruir estereótipos de gênero e dar visibilidade às mulheres nas narrativas históricas dos fatos do passado.

Com isso, foi possível dar um passo na direção da construção de um pensamento histórico que vislumbre debater as questões de gênero, permitindo que meus alunos percebam o quanto a narrativa histórica tradicional eurocêntrica invisibilizou e subalternizou o papel central que as mulheres tiveram no passado.

Portanto, foi oferecida aos discentes uma visão totalmente diferente da narrativa histórica presente nos materiais didáticos tradicionais, que em sua maioria, invisibilizam e omitem todas as outras formas de existência das mulheres na História.

Outro aspecto destacado na narrativa do texto da aula-apresentação, foi o fato da cidade de Meroé ser considerada uma das cidades mais ricas do mundo antigo. Essa afirmação pode ser endossada a partir dos vestígios arqueológicos que foram encontrados nos sítios do atual Sudão.

³¹ Ver em: <http://www.ancient.eu/image/3483/cursive-block-from-meroe/>, acessado em 08/09/2019

Através de pesquisas no site antonioheras.com, foi possível adquirir imagens de algumas joias encontradas em uma pirâmide de Meroé que indicam ter pertencido à rainha Candace Amanishakehto ³².

Fotografia 9: Vestígios arqueológicos de Meroé



Fonte: antonioheras.com

Dessa forma, foi possível concretizar com os alunos a representação do continente africano enquanto um lugar que detém um grandioso passado histórico, com grandes reinos e ricas cidades que em nada perdiam, ou até mesmo superavam, os reinos e cidades europeias da antiguidade e do passado pré-moderno.

Contudo, a narrativa histórica do texto didático também ofereceu aos alunos uma visão da estrutura social de Meroé que permitiu levantar o questionamento de que as riquezas produzidas na capital do Reino de Kush não eram acessíveis a todos, já que a maior parte da população meroíta era composta por agricultores, criadores de gado, artesãos, comerciantes e escravos.

O texto da aula-apresentação foi concluído com a descrição da decadência de Meroé que, segundo concordam a maioria dos pesquisadores, se deve às invasões axumitas, que começaram a ocorrer no século IV.

³² Ver em: <http://antonioheras.com/patrimonio_humanidad/estados_arabes/index4030a.htm>, acessado em 08/09/2019

4 – O uso de textos didáticos e as pesquisas na internet, como base para a orientação dos alunos na Mostra Cultural afro-amazônica 2019, da escola Américo Souza de Oliveira.

Os textos didáticos “História e cultura afro-brasileira” e “Origens de nossos ancestrais africanos” não tiveram produzidas para si aulas-apresentações. O objetivo da formulação destes textos didáticos foi oferecer subsídios teóricos aos alunos que iriam ter que participar das atividades de culminância do projeto escolar, da escola Américo Souza de Oliveira, referente ao mês da consciência negra. O projeto foi intitulado de “Mostra Cultural Afro-amazônica”, e resultou de meu projeto de intervenção no espaço escolar, relacionado às ações da presente dissertação.

Os referidos textos didáticos foram temas de aulas, debates e atividades em sala de aula, mas, também demandaram pesquisas em sites da internet, que no limite, foram sugeridas como fontes de pesquisa aos alunos que precisavam apresentar um trabalho de culminância, referente à Mostra Cultural. Os resultados da Mostra Cultural serão demonstrados no capítulo quatro, porque neste espaço iremos analisar os sites da internet e algumas bibliografias recomendadas para orientar as pesquisas dos alunos. As temáticas que tive de orientar com meus alunos da turma terceira etapa 01, do EJA Fundamental foram: a culinária e os instrumentos musicais afro-brasileiros.

As narrativas dos textos didáticos que organizei, intitulados: “História e cultura afro-brasileira” e “origens de nossos ancestrais africanos”, ajudaram os discentes a contextualizar um pouco sobre a História da culinária afro-brasileira. Segundo Benjamin (2006, p. 26), “[...] o cuscuz que comemos rotineiramente é uma herança dos povos islamizados da África”. Segundo revelou o referido autor, ainda hoje os marroquinos preparam um alimento denominado de cous-cous, à base de farinha de trigo ou farinha de arroz, prato muito famoso em restaurantes europeus. No Brasil, a criatividade de nossos cozinheiros e cozinheiras introduziu o leite de vaca e a carne seca como complementos, sendo que em cada região do Brasil há uma forma peculiar de se preparar este alimento. Pesquisas no site correio24horas.com, da cidade de Salvador, revelaram um pouco do contexto histórico, dos usos e das influências africanas no preparo do caruru:

É um prato feito com quiabos a que se acrescentam camarões, peixe, amendoim e temperos como cebola, alho, pimenta, etc. O caruru também é comida do ritual de Candomblé e foi trazido para o Brasil pelos africanos escravizados. O pesquisador Vilson Caetano, afirma que o caruru veio mesmo da África e sofreu uma série de sincretismos com o passar tempo.

Ele aponta que os indígenas que viviam no Brasil já cozinhavam uma receita similar ao caruru africano, chamado “caruru de folhas”, que pode ser feito com taioba ou bredo-de-santo-antônio - esta última planta, aliás, também é conhecida como caruru. Nos terreiros de Candomblé Baiano o prato é tradicionalmente servido na festividade de São Cosme e Damião.³³

Contudo, no que se refere ao modo de preparo no contexto da Amazônia Paraense, pesquisas no site comidas-tipicas.com revelam que o Caruru Paraense é um prato composto por camarão seco com cebola, cebolinha, alho, pimentão, quiabo, jambu, farinha, pimenta-do-reino e azeite de dendê³⁴. Essas informações levaram os alunos a compreender melhor as recriações que os alimentos sofrem de acordo com as realidades locais e regionais, algo importante, e que foi demonstrado na Mostra Cultural Afro-amazônica.

No que se refere ao Vatapá, prato brasileiro com forte influência africana, pesquisas no site culinariapa.com ofereceu uma receita do vatapá da Amazônia Paraense, que foi muito útil aos alunos que trabalharam esse tema na Mostra Cultural.

Segundo a receita disponibilizada no meio digital, o Vatapá Paraense é preparado com camarões secos descascados, refogados com cebola, tomate, cebolinha e azeite de dendê. Cozinhase no leite de coco, engrossando com farinha de arroz ou de trigo, ou amido de milho, ou ainda miolo de pão. Pode ser guarnecido com folhas de jambu cozidas e camarões secos³⁵. Segundo revelou as pesquisas de Ribeiro e Marquesini (2008, p. 46), “[...] o vatapá guarda suas origens na África, mas no Brasil ele se originou da cozinha baiana”. As pesquisas dos referidos autores trouxe importantes informações para que os alunos fossem capazes de historicizar as origens desse prato:

A papa é cozida com leite de côco, gengibre, azeite de dendê, sal, camarão, amendoim, pimenta, dentre outros ingredientes. Para Vicente Salles, tomando por base os estudos de Jacques Raymundo, o vatapá é originariamente tupi, mas, foi adotado pelos iorubanos que o introduziram na Bahia. A palavra deriva do iorubá, ehba-tápa, pirão ou engrossado à maneira dos povos Tapas (grupos étnicos originários da Nigéria, vizinhos dos Iorubás); ehbá é propriamente a pasta feita de farinha e água fervente.

Vale ressaltar que, segundo pesquisas no site Wikipédia.org, os tapas, citados na referência acima, se tratam dos grupos étnicos da atual Nigéria, conhecidos como nupes, que eram

³³ Ver em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/a-tradicao-do-caruru-conheca-a-historia-do-prato-oferecido-aos-orixas/>>, acessado em 03/11/2019

³⁴ Ver em: <<http://comidas-tipicas.info/comidas-do-norte.html>>, acessado em 03/11/2019.

³⁵ Ver em: <<http://adm-culinariapa.blogspot.com/2012/02/vatapa-paraense.html>>, acessado em 03/11/2019

vizinhos dos iorubás e hoje correspondem aos habitantes da região do vale do rio Níger ³⁶. A partir dessa pesquisa os discentes aprenderam que o vatapá é sem dúvida uma comida de influência africana, que a partir de algumas recriações, representa muito bem a culinária afro-amazônica.

Com relação aos trabalhos de pesquisas referentes aos instrumentos musicais afro-brasileiros, Souza (2007, p.134) argumentou que a música é algo central nos cultos religiosos de matriz africana, em que:

O tambor geralmente é o instrumento mais importante, também é fundamental em muitas outras ocasiões de festas e danças. Ao lado do tambor, outros instrumentos, como o berimbau, o pandeiro, o atabaque, o agogô e o reco-reco, se juntaram aos de origem portuguesa como a viola, e são utilizados na grande variedade de festas e danças.

Diante de tal informação, disponível no texto didático “História e cultura afro-brasileira”, que trabalhei a partir de aulas expositivas, orientei os discentes a selecionar alguns instrumentos específicos e buscar a influência africana na composição e uso de tais instrumentos. O objetivo de aprendizagem deste trabalho foi promover a valorização e o conhecimento da História da musicalidade afro-brasileira, destacando as especificidades dos usos de alguns instrumentos musicais na Amazônia. Os subsídios para as pesquisas dos alunos foram: o texto didático e sua bibliografia de referência, e as pesquisas em sites de internet. Os alunos escolheram pesquisar sobre os seguintes instrumentos musicais: berimbau, tambores, pandeiro, reco-reco.

Com relação ao reco-reco e aos tambores, pesquisas no site brasilecola.com trouxeram importantes informações aos alunos. No caso dos tambores, foi possível descobrir neste site que “[...] eles se apresentam em variados formatos, tamanhos e elementos decorativos. Que são ocos e podem ser feitos de bambu ou madeira” ³⁷, além de sua utilização nos eventos festivos e religiosos. Já em relação ao reco-reco, o mesmo sítio informou que ele é um objeto musical feito de madeira ou bambu, com ranhuras transversais que são friccionadas por uma vareta. A autora Juliana Araujo (2008, p. 20) revelou que o “[...] Reco-reco é um instrumento musical que tem fortes influências africanas, pois é encontrado em várias manifestações culturais afro-brasileiras.” Ela informou também que, no passado, este instrumento era usado tanto pelos negros africanos como pelos indígenas brasileiros. Hoje, o reco-reco acompanha muitas danças populares do Brasil, associadas à alegria e às ligações espirituais, como:

³⁶ Ver em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Nupes>>, acessado em 03/11/2019

³⁷ Ver em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm>>, acessado em 05/11/2019

no Candomblé, na Capoeira de Angola e no acompanhamento de músicas carnavalescas, principalmente, na bateria das escolas de samba. Com relação aos tambores, pode-se dizer que são considerados os principais instrumentos musicais utilizados nas manifestações culturais afro-brasileiras. Benjamin (2006, p. 57) nos informou que muitos instrumentos se enquadram na família dos tambores, como: “[...] atabaque, congo, cuíca, curimbó, tamborim, socador, entre muitos outros”. No contexto amazônico, foi destacado na orientação de pesquisa dos alunos, o curimbó que é um tipo de tambor produzido a partir da escavação em um tronco de árvore, com uma das extremidades obturada por uma pele, em que o tocador monta no instrumento para tocá-lo. É justamente o instrumento usado para entoar a dança do carimbó no Estado do Pará.

Pesquisas no site escolabritannica.com fornecem o conhecimento do histórico de uso do pandeiro. Segundo informações do site:

Sua origem remonta aos povos Mouros do Norte da África. Há registros de sua utilização entre os povos árabes, muitos séculos atrás. A imagem de odaliscas tocando pandeiro é recorrente no imaginário ligado aos contos das mil e uma noites. Ele foi se tornando popular com o decorrer dos anos e hoje é um instrumento conhecido em todos os continentes. O pandeiro pode ser tocado de várias maneiras. Uma mão segura o instrumento, a outra faz a percussão, bastando para isso bater com a palma, o pulso e os dedos. A maneira de bater faz muita diferença e é por causa dela que o som emitido pode ser curto e seco ou longo e floreado. Ao bater no pandeiro, soam também as soalhas. O pandeiro pode também só ser sacudido, para fazer apenas as soalhas soarem. A versatilidade do pandeiro, e essa possibilidade de tocá-lo de maneiras diversas, o torna um instrumento apreciado por muitos músicos.³⁸

Como foi possível constatar na referência acima, os registros mais antigos de uso do pandeiro remontam ao Norte da África antiga, daí o fato dele se enquadrar como um instrumento musical afro-brasileiro. Contudo, podemos dizer que esse instrumento musical, assim como os pratos da culinária brasileira, teve sua composição e maneiras de tocar recriadas de acordo com o contexto local onde foi utilizado. O diferencial do pandeiro é que ele se adapta a qualquer estilo musical, sendo utilizado no samba, no rock, no chorinho e até na música cigana. A orientação dada aos alunos foi de pesquisar os usos de instrumento musical no contexto amazônico. O próprio site escolabritannica.com forneceu informações a esse respeito, revelando que no Brasil o pandeiro “[...] ganhou notoriedade como instrumento de percussão para acompanhar as baterias de escolas de samba, a Marujada de Bragança e a festa do Bumba Meu Boi Amazônico”.

³⁸ Ver em: < <http://escola.britannica.com.br/artigo/pandeiro/483429>>, acessado em 05/11/2019

No que se refere ao berimbau, o já referido site brasilecola.com o descreveu como “[...] um instrumento de corda usado para fazer percussão na capoeira, sendo que, para a realização do som, é necessária a utilização de uma pedra ou moeda, vareta e caxixi”.

Fotografia 10: Berimbau usado na capoeira



Fonte: brasilecola.com

Segundo Araujo (2008, p. 12), o berimbau é “[...] um instrumento de percussão, de origem africana, que foi trazido para o Brasil pelos africanos do grupo banto”. Com base nas fontes relatadas acima, orientei os alunos a pesquisar sobre os usos e recriações deste instrumento musical no Brasil, com o intuito de expor essas informações na Mostra Cultural. Os usos do berimbau são mais recorrentes na prática da Capoeira, mas, isso não significa que esse instrumento musical não pode ser usado em outras ocasiões ou manifestações culturais de matriz africana. Araujo (2008, p. 12) revelou aos alunos que:

No Brasil, o berimbau é usado tradicionalmente em cerimônias do Candomblé e na capoeira para marcar o ritmo da luta. Na Capoeira de Angola existem três berimbaus. Os sons produzidos por eles variam de acordo com a afinação da corda e o tamanho da cabaça. Destaca-se o berimbau do tipo gunga que tem o som mais grave e faz a marcação do toque. Ele possui uma cabaça maior e raramente executa uma virada durante a melodia.

Em síntese, as fontes de pesquisas em meios digitais e os textos didáticos orientados aos alunos, foram selecionadas e elaboradas com a finalidade de serem mais didáticas possíveis. Agora é chegado o momento de descrever como se desenrolaram as atividades práticas de intervenção no espaço escolar.

Demonstrarei também os resultados da pesquisa diagnóstica de avaliação dos resultados de aprendizagem, para refletir até que ponto foi possível alcançar os objetivos de ensino traçados inicialmente.

CAPÍTULO QUATRO
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO E
AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

1 – Descrições das atividades de intervenção na escola Américo Souza de Oliveira da SEDUC Pará.

As atividades de formação na escola Américo Souza de Oliveira iniciaram em dezenove de agosto de 2019, com as turmas do EJA Fundamental, logo após o término do período de recuperação. Na semana entre os dias dezenove e vinte e quatro de agosto de 2019, ministrei aulas com o uso de uma apresentação de slides, na qual foi possível incorporar diferentes linguagens no trabalho pedagógico escolar. O texto didático trabalhado foi aquele intitulado “Conhecendo o continente africano: as riquezas e a diversidade cultural”.

Na segunda-feira, dia dezenove, trabalhei com a turma 3º etapa 02; na terça-feira, foi a vez da 3ª etapa 01; e na quarta finalizei com a 4ª etapa 02. De uma maneira geral, as questões suscitadas pelo texto didático levaram os alunos a uma profunda reflexão sobre aquilo que eles entendiam sobre África e o continente africano. Por muitos momentos, durante as aulas, os alunos interrompiam minhas explanações para manifestar suas atitudes de surpresa e espanto pelas informações que estavam recebendo sobre a África. Nenhum aluno, como de praxe, conseguiu associar a fotografia 01 referente à cidade de Luanda, capital de Angola, com o continente africano. A maioria das respostas sempre associava a foto de Luanda a uma cidade europeia ou do centro sul e nordeste brasileiro.

Após minhas explicações, realizei um debate com os discentes sobre as várias representações do continente africano consolidadas em nossa consciência histórica, e indaguei os discentes sobre o referencial de formação de suas consciências históricas. Parte deles respondeu ter aprendido algo sobre a África nos livros didáticos e no próprio espaço escolar, através de aulas de outros professores, enquanto que muitos relataram que formaram seus pensamentos históricos sobre o continente africano através da televisão e por assistirem filmes. Não aprofundaremos aqui o debate sobre os sentidos históricos cognitivos, moral, religioso e estético, pois esse debate foi realizado em itens específicos deste trabalho. Não tratarei também neste ponto do trabalho, da pesquisa diagnóstica de avaliação dos resultados de aprendizagem, já que mais adiante teremos um item específico deste capítulo para analisar estes dados. Contudo, o que importa relatar é que, de uma maneira geral, muitos alunos demonstraram que a aula foi muito válida para que eles começassem a repensar aquilo que sabiam sobre o continente africano. Nas semanas de vinte e seis a trinta de agosto, foi desenvolvida na escola uma temática relacionada à questão ambiental na Amazônia, o que inviabilizou a execução de aulas relacionadas ao meu projeto de intervenção, mas, que de uma perspectiva decolonial foi muito válida e relevante.

Na semana de dois a seis de setembro de 2019, as escolas desenvolveram atividades relacionadas à semana da pátria, e na semana seguinte participei de atividades de extensão na Universidade do Estado do Pará. Foi na semana de dezesseis a vinte de setembro que ministrei aulas a partir do texto didático intitulado “Aspectos históricos do norte da África: a diversidade humana e as cidades históricas”. A sequência das aulas com as respectivas turmas foi a mesma da descrição anterior: na segunda-feira trabalhei com a turma 3º etapa 02; na terça-feira, foi a vez da 3ª etapa 01; e na quarta-feira finalizei com a 4ª etapa 02. A narrativa do texto didático visou demonstrar que a população da África é muito diversificada, com origens étnicas e raciais distintas e que no passado africano existiram cidades ricas e com uma atividade comercial muito bem desenvolvida.

A aula-apresentação deste texto foi produzida a partir de apresentações de slides, que tiveram como fundamentação a narrativa do texto didático e o uso de fontes visuais oriundas de pesquisas na internet. O slide inicial da aula-apresentação foi composto por uma foto da atual cidade de Tunís, capital da Tunísia. Como de praxe, os alunos demonstraram surpresa em descobrir que a bela paisagem urbana da Fotografia 02 pertencia a uma cidade do continente africano. Durante as minhas explanações sobre os assuntos da aula-apresentação, surgiram muitas contribuições, dúvidas e questionamentos dos alunos, principalmente quando o assunto foi as pirâmides do Egito e as teorias sobre sua construção em épocas tão remotas e sem nenhuma tecnologia. Muitos alunos recorreram a conhecimentos consolidados em seus pensamentos históricos a partir do que assistiram em canais de televisão e em filmes, em que aproveitei a oportunidade para debater com eles o papel das diferentes linguagens na difusão da narrativa histórica. Foi possível deixar claro para os discentes que existem as narrativas históricas científicas, baseadas em fontes e elaboradas a partir de um rigor científico e metodológico; e as narrativas históricas públicas, oriundas dos programas televisivos, filmes, artes, ou de instituições e partidos políticos, sendo que estas últimas, na maioria dos casos não tem rigor científico e se baseiam em fontes duvidosas, sendo que por consequência, acabam falseando a realidade ou distorcendo os fatos passados. Contudo, a coexistência das diferentes narrativas históricas é inevitável, e não podemos desconsiderar as narrativas produzidas a partir de diferentes linguagens históricas. O mais prudente a se fazer é o que orienta Ferreira e Delgado (2013, p. 31):

Entendemos, contudo, que a ambição do ensino de História deve ser a de desenvolver a crítica e não oferecer uma visão ‘crítica’ a priori. A crítica de documentos, fatos e de diferentes interpretações, passa pelo confronto entre discursos muitas vezes contraditórios e interpretações distintas.

A escrita e o ensino da história não devem ser feitos pela escolha de ideologias, sejam à esquerda ou à direita, mas pela problematização desses mesmos discursos. Questões como o papel da história e o método inerente à mesma disciplina necessitam de grande cuidado.

Dessa forma, demonstrei aos discentes que existem várias narrativas históricas sobre um mesmo fato e que cabe a cada um de nós, enquanto estudantes de História, confrontar as diferentes versões dos fatos e dar credibilidade àquelas narrativas que foram fruto do esforço e trabalho de pesquisa dos historiadores.

Na semana de vinte e três a vinte e sete de setembro de 2019, dei continuidade às aulas das temáticas do texto didático intitulado “Aspectos históricos do norte da África: a diversidade humana e as cidades históricas”. Dessa vez, abordei a diversidade humana do continente africano, revelando informações sobre os grupos Fulas, Mandingas e Berberes; e sobre as riquezas, a força comercial, e o patrimônio histórico/arqueológico das antigas cidade de Jene e Tombuctu, no norte da África. Fiz a exposição dos assuntos utilizando uma apresentação de slides com muitas fontes históricas, produzidas a partir de diferentes linguagens, problematizando cada uma delas. No limite, passei atividades avaliativas para os alunos exigindo a leitura dos textos didáticos e a resolução de questões subjetivas.

No período de dois a onze de outubro, fiquei ausente das escolas onde trabalho por ter viajado para a cidade de Salvador, onde participei do I Congresso Nacional do Profhistória, em que apresentei os resultados parciais desta pesquisa, através da comunicação de um artigo intitulado “O ensino de História da África a partir de estratégias fundamentadas em pedagogias decoloniais”³⁹.

No período de dezesseis a trinta de outubro de 2019, a escola Américo Souza de Oliveira entrou no período de 3ª avaliação, sendo que somente foi possível retomar as atividades de meu projeto de intervenção no mês de novembro, justamente no mês dedicado às reflexões sobre a consciência negra. Foi neste contexto que iniciei o projeto denominado de Mostra Cultural Afro-amazônica, com o total apoio e tutela da direção e coordenação pedagógica da escola estadual Américo Souza de Oliveira. A referida escola organiza anualmente uma programação cultural que funciona de modo interdisciplinar e envolve toda a comunidade escolar.

³⁹ Pinon, Alerrandson Afonso Melo. Abordagens da História da África a partir de estratégias de ensino fundamentadas em pedagogias decoloniais. in: Anais do I Congresso Nacional do PROFHISTORIA. anais...Salvador(BA) IAT, 2019. disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/congressonacionalprofhistoria/173869-abordagens-da-historia-da-africa-a-partir-de-estrategias-de-ensino-fundamentadas-em-pedagogias-decoloniais>>. acesso em: 21/03/2020 00:17.

Atendendo as minhas solicitações e reconhecendo o trabalho de intervenção que venho realizando na escola, a temática central da programação cultural interdisciplinar da escola foi a educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, priorizou-se a valorização dos conhecimentos que sempre foram invisibilizados e subalternizados pela predominância do eurocentrismo nos currículos escolares. Dessa forma, buscou-se dar prioridade às nossas ancestralidades indígenas e africanas com enfoque regional, ou seja, amazônico. Daí o título do evento ser “Mostra Cultural Afro-amazônica”, para enfatizar os debates sobre as relações étnico-raciais no período em que se celebra a consciência negra.

Dessa forma, escrevi o projeto em parceria com a coordenação pedagógica da escola. Na justificativa do projeto enfatizei os avanços feitos no Brasil, em relação ao ensino de História da África e de cultura afro-brasileira. Chamei a atenção para o fato de que historicamente essa temática esteve subalternizada e até mesmo invisibilizada nos currículos escolares e que na maioria dos casos, quando o debate sobre as questões étnico-raciais são invocados, acabam caindo no reducionismo à História da escravidão ou das lutas de resistência dos negros ao sistema escravista. Realizei também um apanhado sobre os avanços na legislação brasileira que geram oportunidades para modificar esse cenário, desde a Lei 10.639/2003 até a 11.645/2008.

No objetivo geral do projeto “Mostra Cultural afro-amazônica”, foi delimitado que as atividades pedagógicas propostas deveriam levar os alunos a refletirem sobre a diversidade étnico-cultural do continente africano, buscando compreender que em cada lugar do mundo existem pessoas com identidade própria e que carregam consigo diferentes ancestralidades, que se apresentam em seus costumes, história, organização social, religiosidade, entre outros fatores. Além disso, visou-se valorizar a cultura afro-brasileira e a todas as contribuições que o continente africano forneceu para formar a cultura brasileira.

Metodologicamente o projeto foi desenvolvido pela coordenação pedagógica da escola de maneira interdisciplinar, visando priorizar as histórias que antes foram subalternizadas pelos currículos tradicionais. Dessa forma, os subtemas abordados e distribuídos para os professores de diferentes disciplinas trabalharem foram: A influência africana na culinária amazônica; Biografia de Castro Alves; Valorização da ancestralidade cultural africana na Amazônia; Localização demográfica dos diferentes grupos humanos dentro do continente africano; Países africanos que falam a língua inglesa; Dados estatísticos dos 500 anos de diáspora africana no Brasil; A influência afro-indígena nos ritmos paraenses; Os símbolos Marajoaras e Tapajônicos; As danças regionais do Pará de influência africana.

O subtema que a coordenação pedagógica de escola designou para que eu desenvolvesse com os discentes foi intitulado “Valorização da ancestralidade cultural africana na Amazônia”. A turma que foi designada para o desenvolvimento do trabalho foi a 3ª etapa 01. Como o tema era de grande amplitude, decidi disponibilizar algumas opções de temáticas específicas a que os alunos mais se identificassem. Portanto, dei a liberdade aos alunos para que eles escolhessem a temática na qual fosse possível aflorar suas potencialidades. As opções dos campos de pesquisa oferecidos aos discentes foram: A religiosidade afro-brasileira e o debate em torno da intolerância religiosa no Brasil; Influências africanas na culinária brasileira; A musicalidade afro-brasileira: danças, ritmos e instrumentos musicais; A indumentária afro-brasileira; A arte do penteado afro e a valorização da beleza da mulher negra.

Os temas escolhidos pelos alunos da turma 3ª etapa 01 foram: Influências africanas na culinária afro-brasileira; e a musicalidade afro-brasileira: os instrumentos musicais. A partir da escolha do tema dei início aos trabalhos de orientação, que se estenderam por todo o mês de novembro de 2019, tendo em vista que a culminância da Mostra Cultural Afro-amazônica ficou definida para a data do dia seis de dezembro de 2019. Os recursos didáticos e digitais produzidos e disponibilizados para a pesquisa dos alunos foram demonstrados no item quatro do capítulo três desta dissertação, intitulado “O uso de textos didáticos e as pesquisas na internet, como base para a orientação dos alunos na Mostra Cultural afro-amazônica 2019, da escola Américo Souza de Oliveira”.

Cabe neste item, descrever toda a trajetória de trabalhos durante o mês de novembro até a culminância, em seis de dezembro de 2019. Na semana de quatro a oito de novembro, com o intuito de contribuir com os trabalhos de todos os discentes da escola, ministrei aulas em todas as turmas nas quais sou professor de História, utilizando o texto didático intitulado “História e cultura afro-brasileira”. Como já explicado no capítulo três, o referido texto didático teve a intencionalidade de demonstrar aos discentes aspectos da influência africana na formação da cultura brasileira. Neste sentido, foi explicado no texto que cultura afro-brasileira, significa todo o componente da cultura brasileira que recebeu influência africana. Os alunos descobriram no texto a forte influência africana na religiosidade, na música, no uso de alguns instrumentos musicais como: reco-reco, berimbau, agogô.

Conheceram também sobre as danças tradicionais da cultura brasileira que sofreram a mesma influência como o frevo, o carimbó e o boi-bumbá. Com relação ao campo da alimentação, os discentes puderam descobrir que a culinária africana misturou-se aos temperos e sabores indígenas e portugueses, cujas adaptações e recriações de alimentos fez nascer a culinária afro-brasileira, compostas de comidas como o acarajé, o vatapá, o caruru e o cuscuz.

Ressaltou-se também que os africanos migrados para o Brasil, a partir do século XVI, nos deram alguns de seus conhecimentos, sendo que muitos deles eram ferreiros, artesãos, mineiros, agricultores e pastores. Dessa forma, os alunos puderam descobrir o quanto a África está relacionada ao Brasil e principalmente se conscientizar da importância de valorizar nossas ancestralidades africanas. Os discentes fizeram bastante proveito das referidas aulas, tirando dúvidas e pedindo dicas de pesquisa sobre os seus trabalhos. Procurei atender todas as solicitações de orientação, independente se fossem alunos da turma designada a mim pela coordenação. Posso dizer que em cada trabalho exposto na Mostra Cultural tem um pouco de minha contribuição.

Na semana de onze a quinze de novembro, ministrei aulas para todos os discentes da escola, utilizando o texto didático intitulado “Origens de nossos ancestrais africanos”. O objetivo a ser alcançado, ao trabalhar o presente texto didático, foi fazer os discentes perceberem a variedade étnica das populações humanas africanas, que chegaram ao Brasil a partir do século XVI, e ressignificar os entendimentos historicamente construídos sobre a África e os africanos pela historiografia eurocêntrica.

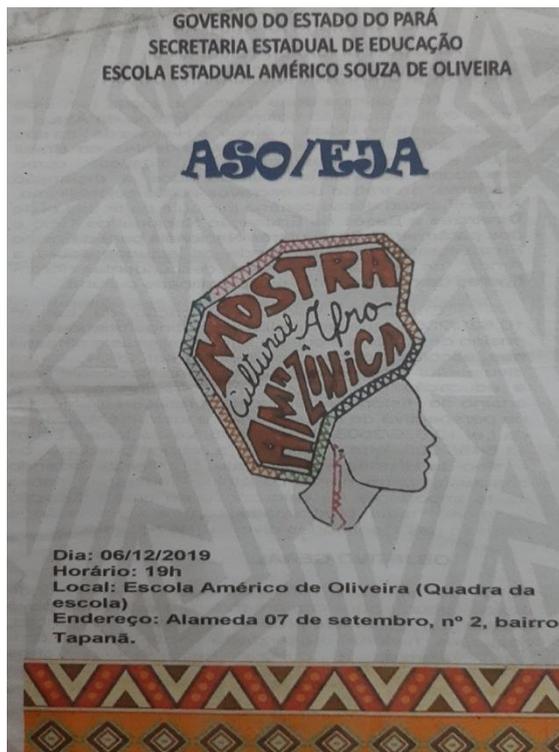
Assim, foi demonstrado a partir da narrativa do texto didático que, os africanos que migraram para o Brasil, eram povos de diferentes lugares da África, com características físicas e culturais próprias, e que trouxeram consigo hábitos, línguas e tradições que marcam profundamente nosso cotidiano. Os alunos fizeram muitas perguntas sobre a África e sua variedade populacional e foi possível constatar que muitos discentes repensaram tudo que sabiam sobre a população africana, reconhecendo a profunda relação da África com o Brasil. Nas semanas de dezoito a vinte e dois, e vinte e cinco a vinte e nove de novembro de 2019, a escola Américo Souza de Oliveira flexibilizou os horários das aulas para que os professores pudessem orientar os trabalhos de pesquisa dos alunos, visando as apresentações na Mostra Cultural. A turma 3ª etapa 01, que coordenei, foi dividida em dois grupos de alunos.

O grupo um ficou com o tema “Influências africanas na culinária afro-brasileira” e o grupo dois escolheu pesquisar sobre a “Musicalidade afro-brasileira: os instrumentos musicais”.

Além dos textos didáticos que forneci aos alunos nas aulas, durante minhas orientações indiquei sites na internet para os alunos pesquisarem e coloquei à disposição toda a referência bibliográfica que utilizei para montar meus textos didáticos.

Como encaminhamento resultante das orientações, ficou definido que os alunos iriam produzir banners para expor as pesquisas sobre a culinária afro-brasileira e os instrumentos musicais de influência africana.

Fotografia 13: Folder Mostra Cultural afro-Amazônica 2019



Fonte: acervo Alerrandson Pinon

Fotografia 14: Stand da turma 3ª etapa 01



Fonte: Acervo Alerrandson Pinon

Fotografia 15: fotos Mostra Cultural Afro-amazônica 2019



Fonte: acervo Alerrandson Pinon

Fotografia 16: turma 3º etapa 01 e o seu professor/orientador



Fonte: acervo Alerrandson Pinon

2 – Descrições das atividades de intervenção na escola Helder Fialho Dias da SEMEC Belém.

As atividades de formação na escola Helder Fialho Dias iniciaram em dezanove de agosto de 2019, em conjunto com o início das atividades na escola Américo Souza de Oliveira. Na semana entre os dias dezanove e vinte e quatro de agosto de 2019, ministrei aulas para as turmas da referida escola, envolvidas no projeto, usando uma apresentação de slides produzida a partir do texto didático intitulado “Conhecendo o continente africano: as riquezas e a diversidade cultural”.

Na segunda-feira, dia dezanove, e na quarta-feira, dia vinte e um, trabalhei com as turmas 7º ano B, 7º ano C e 6º ano C, no turno da tarde; na quarta-feira, dia vinte e um, e na quinta-feira dia vinte e dois, foi a vez da turma 6ª ano A, pelo turno da manhã. Da mesma forma como ocorreu na escola Américo Souza de Oliveira, as questões suscitadas pelo texto didático levaram os alunos a uma profunda reflexão sobre aquilo que eles entendiam sobre África e continente africano. Os alunos se surpreendiam e até duvidavam que aquelas informações eram sobre a África. Nenhum aluno, como de praxe, conseguiu associar a fotografia 01 referente à cidade de Luanda, capital de Angola, com o continente africano. A maioria das respostas sempre associava a foto de Luanda a uma cidade europeia, norte-americana ou do centro sul do Brasil. Após as aulas expositivas, eram sempre realizadas atividades avaliativas com os alunos, nas quais eles deveriam responder perguntas relacionadas à aula e ao texto didático. Essas atividades se fizeram necessárias cotidianamente com essas turmas de Ensino Fundamental, pois aulas expositivas muito prolongadas não prendem atenção dos discentes, na faixa etária de onze a treze anos. Daí que foram necessárias muitas atividades práticas, em que os discentes assumissem o protagonismo do seu próprio aprendizado. Dessa forma, como era necessário ministrar aulas nas turmas da escola Helder Fialho Dias duas vezes por semana, geralmente foi dedicado um momento para as aulas expositivas e outro para as atividades práticas. As atividades avaliativas, intercaladas com as aulas expositivas, consistiam geralmente: de resolução de questões subjetivas; análise e leitura de imagens e fontes históricas demonstradas no slide, produção de redações sobre o aprendizado histórico concretizado na aula, leitura e resumo de bibliografias disponíveis na biblioteca da escola. Vale ressaltar que na SEMEC Belém, a avaliação funciona através do sistema de ciclos, o que dispensa a necessidade de provas tradicionais e permite ao professor formular um sistema de avaliação processual no qual se leva em conta a participação cotidiana dos alunos nas atividades pedagógicas da escola.

De uma maneira geral, os alunos demonstraram que a aula foi muito válida para que eles começassem a repensar aquilo que sabiam sobre o continente africano. Nas semanas de vinte e seis a trinta de agosto, não houve atividades do projeto, pois foi desenvolvida na escola uma temática relacionada à questão do trabalho infantil no Brasil, em que todos os professores tiveram que trabalhar o tema com os alunos, visando o desfile escolar das escolas municipais alusivo à semana da pátria.

Na semana de dois a seis de setembro de 2019, a escola continuou envolvida nas atividades da semana da pátria, e os alunos eram liberados mais cedo para ensaios e produção de seus trabalhos expositivos, o que inviabilizou a execução de meu projeto. Na semana seguinte participei de atividades de extensão na Universidade do Estado do Pará. Foi na semana de dezesseis a vinte de setembro que ministrei aulas sobre o texto didático intitulado “Aspectos históricos do norte da África: a diversidade humana e as cidades históricas”. A sequência das aulas com as respectivas turmas foi a mesma da descrição anterior, com um momento para as aulas expositivas e outro para a execução de atividades avaliativas. Foi possível consolidar com os alunos um aprendizado histórico que partiu da compreensão de que a população africana é muito diversificada e que tem origens étnicas e raciais distintas. Foi ensinado, ainda, que no passado africano existiram cidades ricas e com uma atividade comercial muito bem desenvolvida.

O slide inicial da aula-apresentação foi composto por uma foto da atual cidade de Tunís, capital da Tunísia. Como de praxe, os alunos demonstraram surpresa em descobrir que, a bela paisagem urbana da Fotografia 02, pertencia a uma cidade do continente africano. Assim como ocorreu nas aulas ministradas na escola Américo Souza de Oliveira, surgiram muitas contribuições, dúvidas e questionamentos dos alunos quando o assunto foi as pirâmides do Egito e as teorias sobre sua construção em épocas tão remotas e sem nenhuma tecnologia. Muitos alunos recorreram a conhecimentos consolidados em seus pensamentos históricos, a partir do que assistiram em canais de televisão e em filmes, em que também aproveitei a oportunidade para debater com eles o papel das diferentes linguagens na difusão da narrativa histórica. Deixei claro para os discentes que existem as narrativas históricas científicas, baseadas em fontes e elaboradas a partir de um rigor científico e metodológico; e as narrativas históricas públicas, oriundas dos programas televisivos, filmes, artes, ou de instituições e partidos políticos, sendo que estas últimas, na maioria dos casos não têm rigor científico e se baseiam em fontes duvidosas, sendo que, por consequência, acabam falseando a realidade ou distorcendo os fatos passados.

Essas observações foram muito importantes de serem feitas com os alunos do sexto e sétimo ano, pois eles mais do que os outros, tendem a se deixar convencer por narrativas históricas com intencionalidades políticas, que são produzidas na internet sem nenhum rigor metodológico e científico. Ao tomarem conhecimento sobre as formas e usos das narrativas históricas, os discentes poderão orientar suas ações no mundo a partir da formação de um pensamento histórico responsável e baseado em procedimentos científicos, algo necessário e importante no contexto atual, no qual circulam milhares de narrativas muitas vezes produzidas sem nenhum rigor metodológico e sem comprometimento mínimo com a realidade dos fatos. Na semana de vinte e três a vinte e sete de setembro de 2019, seguindo a mesma sequência de aulas descritas nos dois momentos anteriores, dei continuidade às aulas das temáticas do texto didático intitulado “Aspectos históricos do norte da África: a diversidade humana e as cidades históricas”. Dessa vez, abordei sobre as riquezas, a força comercial, e o patrimônio histórico/arqueológico das antigas cidades de Jene e Tombuctu, do Norte da África. A apresentação de slides deste texto didático foi muito rica em fontes históricas arqueológicas e visuais, dando a oportunidade de trabalhar o conteúdo a partir de diferentes linguagens, problematizando cada uma delas. Da mesma forma como nas semanas anteriores, passei atividades avaliativas para os alunos, exigindo a leitura dos textos didáticos, a resolução de questões subjetivas e outras atividades.

No período de dois a onze de outubro, como já informado no item anterior deste capítulo, fiquei ausente das escolas onde trabalho por ter viajado para a cidade de Salvador, onde participei do I Congresso Nacional do Profhistória, no qual apresentei os resultados parciais desta pesquisa, através da comunicação de um artigo intitulado “O ensino de História da África a partir de estratégias fundamentadas em pedagogias decoloniais”.

No período de dezesseis a trinta de outubro de 2019, a escola Helder Fialho Dias passou por um momento turbulento em sua parte administrativa com troca de direção e de membros da coordenação pedagógica, o que prejudicou as programações da escola. Contudo, prossegui as atividades de meu projeto, restrito ao espaço cotidiano de minhas aulas, onde conduzi minhas aulas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais até a semana da consciência negra. Na semana de vinte e um a vinte e cinco de outubro de 2019, ministrei aulas a partir do texto didático intitulado “Sociedade, cultura e riqueza na cidade histórica africana de Meroé”. O objetivo deste texto didático foi desconstruir as representações consolidadas pela narrativa histórica eurocêntrica, que colocam a África como um continente marcado por um passado de pobreza, miséria, e incapaz de produzir sua própria História.

A partir da narrativa do texto didático, os alunos aprenderam que no passado africano existiram cidades ricas e com atividades comerciais muito bem desenvolvidas. A aula-apresentação deste tema foi produzida a partir do uso de fontes visuais, oriundas de pesquisas na internet, onde pude inserir na aula-apresentação algumas imagens atuais dos sítios arqueológicos da cidade histórica de Meroé, no antigo Reino de Kush. A partir da narrativa do texto didático foi possível revelar aos alunos que a cidade de Meroé foi considerada uma das cidades mais ricas do mundo antigo, tendo um grandioso passado histórico que em nada perdia para os reinos e cidades europeias e asiáticas da antiguidade.

Na semana de vinte e oito de outubro a um de novembro de 2019, estive afastado da escola Helder Fialho Dias para realizar atividades acadêmicas curriculares e de extensão referentes ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará. Já na semana de quatro a oito de novembro de 2019, continuei ministrando aulas a partir do texto didático intitulado “Sociedade, cultura e riqueza na cidade histórica africana de Meroé”. Desta vez, abordei em minhas narrativas o histórico do matriarcado local que funcionou em Meroé, onde as rainhas-mães passaram a assumir o poder político e se proclamavam soberanas. A narrativa do texto revelou aos alunos que as rainhas-mães tinham o título de Candace, transcrição do título Kdke (que significa rainha-mãe reinante), e governavam o império com afastamento total de seus maridos do poder. A aula-apresentação sobre o tema foi montada a partir de diferentes linguagens, com uso de fontes arqueológicas e visuais.

Assim, a abordagem sobre o matriarcado de Meroé foi também uma oportunidade de dar visibilidade às mulheres nas narrativas históricas do passado. Foi possível refletir com os discentes sobre a condição de invisibilidade e subalternidade das mulheres, na maioria das narrativas históricas tradicionais de cunho eurocêntrico. A percepção que tive foi que essa aula despertou o interesse particular das meninas, que eram as mais atentas ao conteúdo exposto. Não pude perder a oportunidade também de despertar as alunas a respeito da importância da luta pelos direitos das mulheres, em que através do movimento feminista, foi possível a conquista de muitos espaços que antes eram reservados apenas aos homens, e que a própria narrativa histórica escolar ainda é um espaço que precisa ser preenchido por mais mulheres. Na perspectiva de concluir o assunto, demonstrei aos discentes uma visão da estrutura social de Meroé, que permitiu levantar o questionamento de que as riquezas produzidas na capital do Reino de Kush não eram acessíveis a todos, existindo ali a desigualdade social. Finalizadas as aulas expositivas, apliquei as atividades avaliativas com questões subjetivas.

No período compreendido entre onze e vinte de novembro de 2019, orientei uma atividade prática na qual os alunos deveriam pesquisar sobre o continente africano e as suas influências na formação da cultura brasileira. O objetivo desta atividade foi preparar trabalhos que pudessem ser expostos na escola e apresentados pelos alunos no dia vinte de novembro, ou seja, no dia da consciência negra. Para viabilizar tal atividade selecionei algumas temáticas para que os alunos escolhessem de acordo com suas preferências. As temáticas sugeridas foram as seguintes: Religiosidade afro-brasileira; A indumentária de influência africana; Aspectos positivos do continente africano; Culinária afro-brasileira; A influência africana na música brasileira.

A sugestão de temáticas tomou por base o entendimento de que uma verdadeira educação para relações étnico-raciais deve ser pautada na valorização e reconhecimento positivo de nossas ancestralidades africanas. É preciso quebrar os estereótipos e preconceitos estruturalmente associados à África e à população oriunda deste continente. Por isso que entendemos que é através do estudo da História da África e da cultura afro-brasileira que iniciaremos o desmantelamento dos sentidos históricos construídos a partir da narrativa histórica tradicional. Essa é a atitude decolonial que propomos desde o início desta prática de intervenção. Escolhemos começar nossa História a partir de características da África nunca vista antes pelos discentes, e não pelo que eles já sabiam pela televisão, internet ou livros didáticos. Daí o motivo de escolhermos começar a contar a História da cultura afro-brasileira pelo conhecimento das variadas influências africanas que estão em nosso cotidiano, e não pela História da luta contra a escravidão. É por essa razão que decidimos priorizar a História da África e da cultura afro-brasileira, visando quebrar os preconceitos e estereótipos que ainda persistem em nossa sociedade.

A base para as pesquisas dos alunos foi o acervo da biblioteca da escola Helder Fialho Dias, onde orientei os alunos a pesquisar no acervo historiográfico descrito e analisado no capítulo um desta dissertação. Basicamente o livro mais acessado pelos discentes foi “A África está em nós História e cultura afro-brasileira”, do autor Roberto Benjamin, pois essa obra existe em uma boa quantidade na biblioteca da escola (48 unidades), o que possibilitou a consulta por um número considerável de alunos. O livro conta com uma variedade de fontes históricas, oferecendo aos alunos a oportunidade de interpretar o conhecimento histórico a partir de diferentes linguagens, como mapas, textos literários, poemas, leis, fotografias, desenhos, entre outras, em uma perspectiva interdisciplinar.

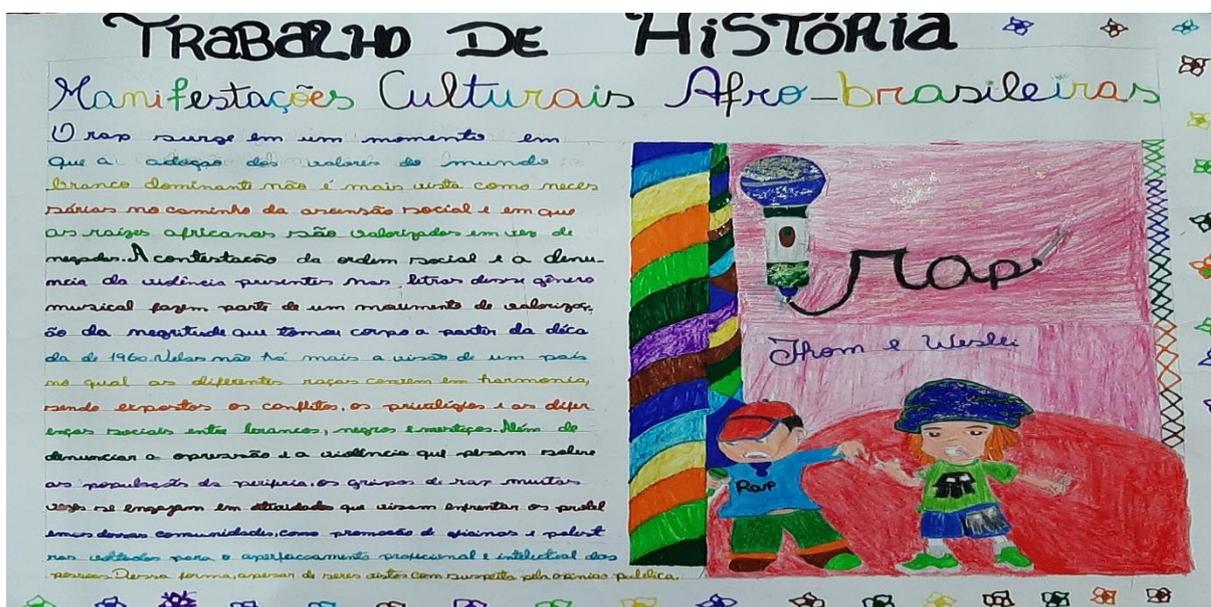
Foi sabendo da acessibilidade de tal bibliografia para os alunos que formulei as temáticas sugeridas. Dessa forma, ao acessar tal obra os alunos puderam encontrar narrativas históricas sobre: a África e onde ela está localizada espacialmente; as influências africanas na culinária brasileira, em que são descritos diferentes pratos (acarajé, cuscuz, vatapá); as religiões afro-brasileiras e seus rituais (Umbanda, Candomblé, ritual do Tambor de Mina, culto aos Voduns); a indumentária de influência africana (axós, anáguas, braçadeiras, pulseiras); as músicas e danças (batuque, dança de roda, carimbó, lundu, samba, capoeira); os instrumentos musicais (tambores, cuíca, berimbau, reco-reco); e as festas (folgedos ou festas dos reis negros e suas variantes pelo Brasil, bumba meu boi).

A obra “África e Brasil africano”, da autora Marina de Melo e Souza, também foi muito acessada pelos alunos, pois possibilitou o acesso a informações referentes: à África, seus habitantes e sua diversidade humana; as características geográficas do continente; as manifestações culturais afro-brasileiras, como as religiões afro-brasileiras, as danças populares, as festas e a culinária; as influências africanas na música, com destaque para o rap, que junto com o break e a prática do grafite, são manifestações culturais urbanas que valorizam as raízes africanas dos jovens urbanos afrodescendentes e denunciam as diferenças sociais entre negros e brancos, além de denunciar também a opressão e violência empreendida contra a população negra e pobre das periferias.

A culminância das atividades de pesquisas dos alunos foi justamente no dia da consciência negra, em que os discentes entregaram os trabalhos produzidos. Durante toda a semana compreendida entre onze a quatorze de novembro de 2019, orientei os alunos na produção dos trabalhos a serem expostos e apresentados. Os resultados foram os seguintes: a turma 6º ano A formou três grupos, escolhendo os seguintes subtemas: grupo 01, a culinária afro-brasileira, grupo 02, as religiões afro-brasileiras, grupo 03, a musicalidade afro-brasileira. A turma 6º ano C formou dois grupos, escolhendo os subtemas: grupo 01, religiões afro-brasileiras, grupo 02, culinária afro-brasileira. A turma 7º ano B formou três grupos, que optaram pesquisar sobre o subtemas: grupo 01 e 02, aspectos positivos do continente africano, e grupo 03, a musicalidade afro-brasileira – o samba. Já a turma 7º ano C formou apenas dois grupos que optaram pesquisar sobre os aspectos positivos do continente africano. Comentarei aqui apenas sobre um trabalho de cada turma, para depois prosseguir para a análise da pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem.

A turma 6º ano A, através do grupo 03, pesquisou sobre o tema a musicalidade afro-brasileira. Os discentes deste grupo escolheram abordar o rap, com base na pesquisa da obra “África e Brasil africano”, da autora Marina de Melo e Souza. Eles produziram um cartaz no qual desenharam dois jovens adolescentes cantando um Rap. Ao lado do desenho escreveram um importante texto, explicando que o movimento Rap surgiu em um momento histórico de luta pela valorização de nossas raízes africanas. Dessa forma, os objetivos das letras de Rap seriam contestar a ordem social e denunciar a violência urbana contra a população afrodescendente e suas manifestações. Foi explicado também, no texto do cartaz, que os grupos de Rap costumam se engajar no enfrentamento dos problemas sociais de suas comunidades, mas, que apesar desse importante trabalho social, ainda são tratados com preconceito por parte da opinião pública. Alguns alunos do grupo criaram rimas e suas próprias letras de Rap, encenando na sala uma pequena batalha do Rap. Eles explicaram que a influência africana no Rap está ligada com a importância da oralidade nas sociedades africanas, nas quais as memórias dos ancestrais eram constantemente recitadas nos cantos, além desses cantos servirem também como expressão de sentimentos e anseios sociais. Foi uma atividade muito produtiva e concretizou entre os alunos uma conscientização sobre a importância do Rap enquanto uma prática social de luta contra os preconceitos e o racismo. O gosto por esse ritmo musical é muito popular entre os jovens das periferias brasileiras e a busca de mais conhecimento sobre este assunto, por parte dos discentes, ajudará sem dúvida na orientação de suas ações na sociedade, com base em uma consciência histórica formada a partir da pesquisa científica.

Fotografia 17: Cartaz da turma 6º ano A



Fonte: acervo Alerrandson Pinon

A turma 6º ano C, através do grupo 01, pesquisou sobre o subtema religiões afro-brasileiras. Os alunos desta turma escolheram pesquisar sobre o Candomblé. Eles produziram um cartaz bem ilustrado através de imagens captadas por meio de pesquisas em sites da internet e utilizaram como base o texto da obra “A África está em nós História e cultura afro-brasileira”, do autor Roberto Benjamin.

Nos textos do cartaz foi explicado que o Candomblé é uma religião afro-brasileira derivada de cultos tradicionais africanos, em que as divindades são personificadas na figura dos Orixás, Voduns ou Inquices. A narrativa selecionada pelos alunos revelou ainda que a formação do Candomblé no Brasil se deu de forma diferenciada, de acordo com a distribuição dos africanos escravizados pelo território brasileiro.

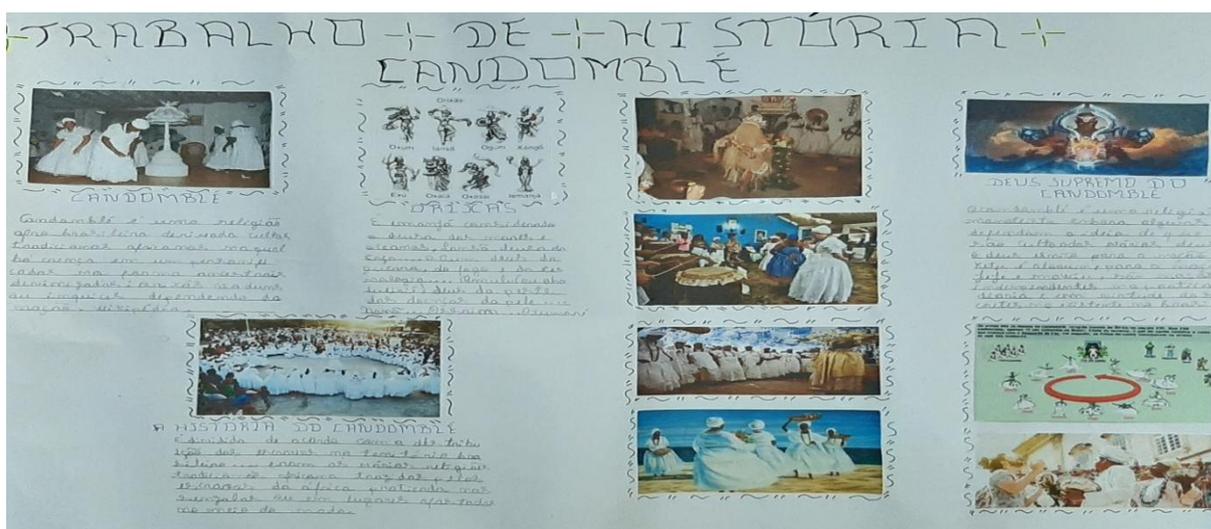
O cartaz trouxe uma figura com a personificação de cada um dos Orixás e uma breve explicação sobre alguns deles, dando destaque à Iemanjá. O produto de pesquisa dos discentes revelou ainda que o Candomblé é uma religião monoteísta que tem como Deus supremo a entidade denominada de Olorun.

Contudo, a narrativa selecionada pelos discentes ressalta o fato de que no entendimento de alguns, os Orixás são considerados deuses, o que enquadraria o Candomblé como um sistema religioso politeísta. Segundo explicou Mattos (2015, p. 161):

O Candomblé baseado no culto aos Orixás dos povos Iorubás ou nagôs foi formado na Bahia, no século XIX, quando o tráfico trouxe do continente africano um número significativo de africanos originários de diferentes cidades Iorubás: Queto, Ijexá, Efá, entre outras. No Brasil, foram, sobretudo, os candomblés da nação Queto, que serviram de inspiração aos cultos dos Orixás que predominaram na Bahia e depois se expandiram para todo o Brasil. Em Pernambuco, o Candomblé ficou conhecido como Xangô, recebendo influência da nação Egba. No Rio Grande do Sul, por sua vez, ele se chamou de Batuque, tendo origem a partir da nação Oiô-ijexá. Existem ainda os Candomblés Angolas, que apesar de serem originados na África Centro-Occidental, cultuam os Orixás Iorubás.

Mattos (2015, p. 160) explicou ainda que o Candomblé é baseado “[...] na prática de oferendas aos ancestrais e no processo de iniciação dos participantes no ritual de possessão”. Esses ancestrais são denominados de Orixás e Voduns e se comunicam com os devotos por meio da possessão. Desde o século XIX, os devotos são conhecidos como pai e mãe de santo e precisam passar por um processo de iniciação para incorporarem os espíritos ancestrais. Portanto, a incorporação e a mediunidade são elementos fundamentais nesta religião. O cartaz dos alunos da grupo 01, da turma 6º ano C, é bem ilustrado, como vemos abaixo:

Fotografia 18: cartaz da turma 6º ano C



Fonte: Acervo Alerrandson Pinon

A turma 7º ano B, através do seu grupo 03, pesquisou sobre o subtema “A musicalidade afro-brasileira – o samba”. Através de pesquisas na internet, os alunos produziram um pequeno texto ressaltando as influências africanas no samba brasileiro. No texto produzido e apresentado pelos discentes, foi dito que o samba é um dos maiores exemplos da profunda relação entre África e Brasil, sendo que suas origens tiveram influências da África Centro-Occidental, mais especificamente da região de Congo-Angola. O texto dos discentes ressaltou ainda que, nos dias de hoje, o samba significa um símbolo da cultura brasileira e dita o ritmo da maior festa popular brasileira, o carnaval. Os discentes ressaltaram ainda que os principais instrumentos musicais que compõem o samba são o cavaquinho, o pandeiro e o tambor. Segundo Mattos (2015, p. 195), as origens do samba no Brasil “[...] remontam à segunda metade do século XIX onde muitos africanos e seus descendentes nascidos na Bahia migraram para a região sudeste do Brasil”. A referida autora nos revelou ainda que:

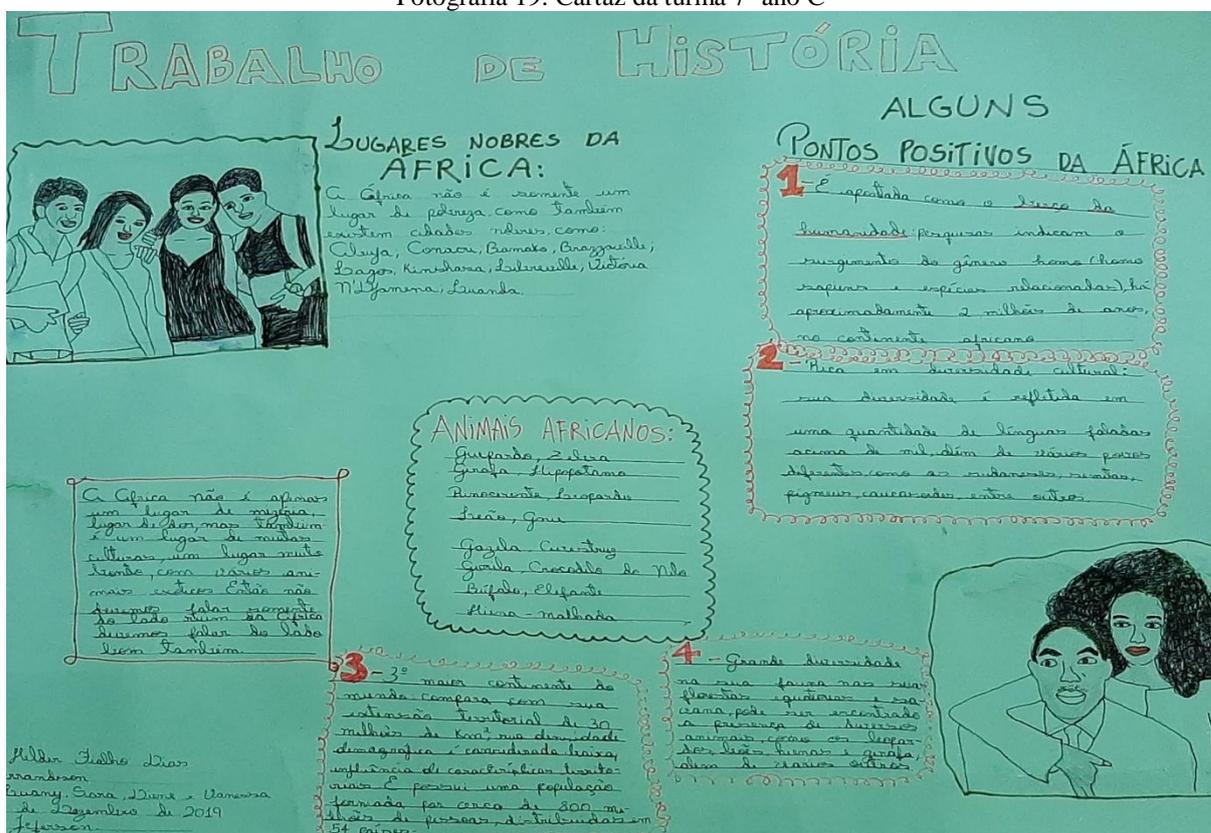
No Rio de Janeiro, por exemplo, essa população afro-baiana acabou formando a área conhecida como “a pequena África”, que abrangia desde a pedra do sal, no morro da Conceição, próximo a atual Praça Mauá, até a Cidade Nova, perto de onde fica o Sambódromo. Nas reuniões realizadas por essa comunidade afro-baiana, o chamado samba rural acontecia nos quintais das casas. Com sua batida cadenciada das palmas, o toque do pandeiro e o raspar da faca no prato, o samba era dançado à moda das Umbigadas. A partir daí, originou-se o samba urbano carioca, mais especificamente no início do século XX, quando o Rio de Janeiro passou por um processo de urbanização e intervenção pública e, por consequência, a população negra carioca foi obrigada a morar nos morros. (MATTOS, 2015, p. 196).

A turma 7º ano C, através do grupo 01, pesquisou o subtema “Os aspectos positivos do continente africano”. A base de pesquisa dos alunos que escolheram esse tema foram as aulas temáticas, os textos didáticos e as aulas-apresentações sobre a História da África e o continente africano que ministrei e disponibilizei aos discentes.

Na perspectiva de demonstrar “outras histórias” sobre o continente africano, os discentes produziram um cartaz listando quatro pontos positivos sobre o continente africano.

O primeiro ponto destacado é o fato de a África ser considerada o berço da humanidade, onde o gênero homo (homo sapiens e espécies relacionadas) teria surgido na África há aproximadamente dois milhões de anos. O segundo destaque diz respeito ao fato de que o continente africano tem uma rica diversidade cultural, com uma grande diversidade linguística e étnica dentro do continente. O terceiro ponto ressaltado foi o fato de que a África é o terceiro maior continente do mundo, com 54 países e uma população de 800 milhões de pessoas. O quarto e último destaque é a grande diversidade na sua fauna e flora com florestas equatoriais, savanas, desertos e áreas geladas, habitadas por variadas espécies de animais como zebra, girafa, leão, leopardo, etc.

Fotografia 19: Cartaz da turma 7º ano C



Fonte: acervo Alerrandson Pinon

Em síntese, podemos dizer, de uma maneira geral, que os alunos da escola Hélder Fialho Dias desenvolveram aprendizagens significativas sobre a História da África e da cultura afro-brasileira, cumprindo os objetivos específicos desta dissertação, fato que será ratificado no próximo tópico, onde iremos analisar a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Nesta pesquisa será possível diagnosticar as mudanças de sentidos históricos na consciência histórica dos alunos pós-trabalho de intervenção.

3 – Análises e descrições da pesquisa de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos, da escola Helder Fialho Dias, da SEMEC Belém.

O instrumento de pesquisa foi intitulado “Pesquisa de avaliação de aprendizagem: os saberes históricos sobre a África e os africanos”. Inicialmente, os alunos preencheram seus dados pessoais: nome, turma, idade, escolaridade, sexo, cor/raça, para fins de identificação de cada um dos participantes. Em seguida, o aluno participante leu as orientações, que eram as seguintes: “Você está recebendo um questionário de perguntas abertas, onde as respostas devem ser de orientação pessoal, devendo o participante recorrer aos seus saberes e conhecimentos adquiridos durante as aulas de História da sua escola, no ano letivo 2019”⁴⁰.

Dessa forma, os alunos responderam as seguintes perguntas: “O que você aprendeu sobre a África e sua História?”; “O que você aprendeu sobre a relação da África com o Brasil?”; “O que você aprendeu sobre os africanos?”.

Na escola Helder Fialho Dias da SEMEC, apliquei a atividade de pesquisa na última semana de aulas da rede municipal de ensino, do ano letivo de 2019, na semana entre dezesseis e vinte de dezembro. A atividade não teve nenhum caráter avaliativo e teve a única finalidade de realizar uma prospecção sobre o aprendizado histórico de meus alunos, decorrentes de meu trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar. Pelo fato de ser a última semana de aulas, a frequência dos alunos foi muito baixa, o que possibilitou a coleta de dados apenas de duas turmas: o 7º ano B e o 7º ano C. Toda a atividade de pesquisa na referida escola ocorreu na segunda-feira, dia dezesseis de dezembro.

Os alunos participantes da atividade de pesquisa, de avaliação dos resultados de aprendizagem, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que foi informado aos alunos a finalidade e os usos dos dados pesquisados, o caráter voluntário e facultativo de participação na atividade, a garantia da confidencialidade dos dados, o sigilo da pesquisa, e a garantia do anonimato dos participantes da pesquisa. Por se tratar de uma atividade escolar que não oferece risco algum aos participantes, já que é atribuição legal do professor avaliar o aprendizado de seus alunos e entender seus níveis de consciência histórica, nenhum outro procedimento foi necessário de ser adotado.

Vale reiterar que a participação na pesquisa foi facultativa e voluntária, portanto, é de se imaginar que parte dos alunos não se interessou em responder os questionários de avaliação dos resultados de aprendizagem. A quantidade de alunos que consentiram em participar da atividade foi: Turma 7º ano B, 19 alunos; e turma 7º ano C, 20 alunos; total: 39 alunos.

⁴⁰ Uma cópia do questionário está no Apêndice C desta pesquisa.

Os parâmetros de análise dos resultados da aprendizagem foram os sentidos históricos percebidos a partir das respostas dos alunos às perguntas do questionário de pesquisa. Os sentidos históricos gerados, como resultado da atividade pedagógica de intervenção no espaço escolar, foram analisados a partir das dimensões: cognitiva, moral, estética, religiosa e política. Dessa forma, consideraram-se positivos os sentidos históricos que: se desalinham da perspectiva da História única, reconhecendo que a África é um continente com muitas riquezas, diversidade geográfica, e diversidade cultural; que conseguiram entender que a História da África e da cultura afro-brasileira não pode se reduzir à da História da escravidão; que demonstraram repúdio ao racismo; que expressaram orgulho da ancestralidade africana e negra; que conseguiram relacionar o Brasil e a África a partir da cultura.

Em contrapartida, foram considerados negativos os sentidos históricos que: se alinharam com a perspectiva da História única, expressando o entendimento de que a África é um lugar de pobreza, guerra, miséria, destruição, selvageria e barbárie; que reduziram a História da África e da cultura afro-brasileira à História da escravidão; que reproduziram as representações do continente africano como uma grande floresta composta de uma população pobre e primitiva; que expressaram sentimentos de racismo, homofobia, sexismo, classicismo, machismo, intolerância religiosa e qualquer outro tipo de postura preconceituosa ou discriminatória; que expressaram preconceitos e discriminação em relação às manifestações culturais afro-brasileiras; que expressaram erros de aprendizagem em suas narrativas, como se referir à África como um país, ou se referir à escravização jurídica dos negros no Brasil como se ela fosse ainda uma realidade nos dias atuais.

Vale ressaltar ainda, que os procedimentos de análises das respostas sobre os aprendizados discentes, além de levarem em conta os sentidos históricos gerados de acordo com os pressupostos teóricos descritos acima, consideraram os resultados da pesquisa diagnóstica sobre os saberes históricos dos discentes sobre a África e os africanos, que foi realizada no início do ano letivo e descrita no capítulo dois desta dissertação. Dessa forma, tentarei realizar um esforço comparativo dos sentidos históricos gerados antes e depois das atividades de intervenção no espaço escolar, com o intuito de perceber até que ponto o trabalho de intervenção pedagógica surtiu efeito, na perspectiva de mudar os sentidos históricos que os discentes atribuíam à África e suas relações com o Brasil de uma forma positiva.

As atribuições de sentido na turma sétimo ano B, decorrentes da pesquisa de avaliação do aprendizado discente, ocorreram da seguinte maneira:

Tabela 9 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 7º Ano B)

Sentido cognitivo positivo	18
Sentido cognitivo negativo	07
Sentido estético positivo	11
Sentido político positivo	05
Sentido moral positivo	09
Desconhecimento do tema	00

Fonte: Pesquisa de avaliação de aprendizagem: os saberes históricos sobre a África e os africanos.
Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de dezembro de 2019.

A título de facilitar a tarefa de comparação dos dados de antes e depois da atividade pedagógica de intervenção, reproduzo abaixo, novamente, a tabela de atribuição de sentido ao passado resultante da pesquisa diagnóstica pré-intervenção sobre os saberes históricos acerca da África e os africanos:

Sentido cognitivo positivo	07
Sentido cognitivo negativo	07
Sentido estético positivo	13
Sentido estético negativo	01
Sentido político positivo	01
Sentido político negativo	01
Sentido moral positivo	02
Sentido religioso positivo	02
Desconhecimento do tema	04

Comparando as tabelas das pesquisas de antes e depois do trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar, temos os seguintes dados para analisar: os sentidos cognitivos positivos, que eram apenas sete na pesquisa inicial, aumentaram para dezoito na pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Foi um aumento significativo, o que revelou o fato de que dos dezoito alunos do 7º ano B que responderam ao questionário, somente um não gerou um sentido cognitivo positivo sobre a África. Praticamente todos os alunos participantes aprenderam a associar o Brasil e a África a partir da cultura, valorizando e reconhecendo a História da África e da cultura afro-brasileira.

Com relação aos sentidos estéticos positivos, que eram treze na pesquisa inicial, diminuíram para onze após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esse resultado revelou que uma quantidade significativa dos alunos passou a ver a África menos por suas belezas naturais e mais pelas suas riquezas culturais.

O sentido moral positivo, que se apresentou em dois na pesquisa inicial, aumentou para nove na pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esse aumento revelou que em muitas narrativas os discentes expressaram sentimentos de orgulho de ser negro e de ter ancestralidades africanas, além da expressão de repúdio ao racismo, à escravidão e a todo tipo de preconceito e discriminação.

O sentido político positivo, que se apresentou em apenas uma resposta na pesquisa inicial, aumentou para cinco após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esse aumento revelou que alguns discentes passaram a entender que o fim do preconceito e do racismo foi e ainda estão condicionados à luta social e política do movimento negro. As narrativas de sentido político positivo são muito importantes, pois revelam a sensibilidade dos discentes quanto às desigualdades sociais e às injustiças de nossa sociedade.

Com relação ao sentido cognitivo negativo, ele se manteve estável: se apresentou em sete respostas na pesquisa inicial, e manteve esse número após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Na ocorrência dos sentidos históricos cognitivos negativos, a maior incidência foi do caso em que alguns discentes não conseguiram superar o reducionismo da História dos africanos e dos afro-brasileiros à História da escravidão.

Com relação ao desconhecimento do tema, enquanto que na pesquisa inicial quatro alunos alegaram desconhecer o tema, após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem, nenhum aluno participante da pesquisa alegou desconhecer o tema. Essa informação é muito significativa, pois nos revela que para os discentes participantes do projeto a História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, que tanto foram invisibilizadas e subalternizadas, agora se tornou algo familiar em suas consciências históricas.

Não ocorreram sentidos negativos estéticos, políticos, morais e religiosos, e nem sentidos religiosos positivos, daí o porquê deles não serem inclusos na tabela 9.

Com relação ao mapeamento étnico-racial dos alunos participantes da turma 7º ano B, obtivemos os seguintes dados: doze alunos se auto-identificaram na categoria parda; dois na branca; e cinco na categoria preta.

No contexto de avaliação dos resultados de aprendizagem pós-trabalho de intervenção, é preciso fazer duas considerações sobre o mapeamento racial da turma 7º ano B. A primeira consideração diz respeito ao perfil geral da turma, que basicamente é composto por alunos(as) negros(as), algo que evidentemente não mudou em relação à pesquisa pré-intervenção. Contudo, a movimentação de alunos nas turmas das escolas públicas é constante e isso não foi diferente na escola Helder Fialho Dias.

Isso nos leva à segunda consideração, que diz respeito às mudanças de alunos que participaram da pesquisa pré e pós-intervenção. Dos vinte alunos que participaram da pesquisa pré-intervenção, em janeiro, onze se mantiveram na pesquisa pós-intervenção em dezembro. Desses onze, todos permaneceram dando a mesma resposta com relação à pergunta sobre cor/raça. Portanto, oito alunos que participaram da pesquisa pós-intervenção não estiveram na pesquisa pré-intervenção. Contudo, como já explicamos essas movimentações de alunos não alteraram o perfil racial da turma 7º ano B. Passemos agora para uma exposição de algumas narrativas discentes:

Aluno R. V. P. – 13 anos (Auto-identificado como branco)

Questão um: Eu aprendi que a África não é aquele lugar que todas as pessoas pensam: onde só existe miséria, dor, praga, sofrimento e fome. A África tem seus lados positivos: influenciou o Brasil na culinária, tem uma população diversificada, é composta de países ricos e pobres sendo que alguns países são muito ricos, tem uma diversidade linguística.

Questão dois: Eu aprendi que a relação da África com o Brasil é muito forte porque no tempo da escravidão foram os negros que trouxeram vários conhecimentos como: domar os bois, modos de fazer vários tipos de comida, entre outras coisas que os africanos trouxeram.

Questão três: Eu aprendi também que os africanos seguem várias religiões, sendo o Cristianismo umas das mais seguidas lá. E que também tem países ricos no continente africano.

Ocorreu atribuição de sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, em que o discente aprendeu a reconhecer que a África tem uma diversidade: religiosa, cultural, populacional, econômica e linguística.

O discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. Houve a ocorrência de sentido histórico positivo a partir da dimensão moral, uma vez que o discente reprovou as visões negativas sobre a África que julgavam o continente como um lugar pobre e miserável, rompendo com a perspectiva de uma história única.

A título de comparação, para fins de análise, transcrevo abaixo a narrativa do aluno R. V. P. na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluno R. V. P. – 12 anos (Auto-identificado como branco)

Questão um: Eu já ouvi falar que a África era um país muito rico em cidades e moradores. As pessoas veem a África como um país pobre e sem comida. Mas, a África é um país muito bom de morar e também eles adoram vários deuses e fazem seus deveres.

Questão dois: Sim, porque não é só lá que tem negros, aqui no Brasil também tem. Os brasileiros vão para a África e os africanos vêm para o Brasil porque lá está sendo muito difícil e assim os brasileiros ajudam os africanos, isso para mim é uma relação de ajuda.

Questão três: Que os africanos são muito bons em lutar e dançar capoeira.

Analisando as narrativas do discente R. V. P., a primeira nítida constatação é que o referido aluno deixou de identificar a África como um país. Nas narrativas pré-intervenção o discente se refere o tempo todo a África como um país que se relaciona ao Brasil, a partir de uma perspectiva de ajuda mútua, sendo que ele caracterizava os africanos como pessoas trabalhadora e lutadoras.

Em contrapartida, nas narrativas pós-intervenção o discente passou a identificar a África como um continente de população diversificada e composta de países ricos e pobres, além de reconhecer a grande diversidade cultural e linguística existente no continente africano.

Dessa forma, podemos dizer que para esse discente o trabalho de intervenção pedagógica gerou uma aprendizagem significativa, cujos sentidos históricos sobre a África, os africanos e a cultura afro-brasileira foram sensivelmente modificados de uma forma positiva, pois claramente o discente passou a associar o Brasil e a África a partir da cultura e a reconhecer e valorizar as influências africanas na cultura brasileira. Além disso, o discente reprovou as visões negativas sobre a África que julgavam o continente como um lugar pobre e miserável, rompendo com a perspectiva de uma história única.

Vejamos a narrativa de outro discente da turma 7º ano B:

Aluno D. N. P. – 12 anos (Auto-identificado como pardo)

Questão um: Eu aprendi que o continente africano é um lugar que tem várias coisas bonitas, muita cultura e é um lugar muito lindo. Mas, muitas pessoas veem a África como um lugar de extrema pobreza. Só que a África tem pessoas pobres sim, mas não tanto como as pessoas julgam.

Questão dois: A relação da África com o Brasil é que muitas culturas da África influenciam o Brasil porque muitos africanos vieram para o Brasil e trouxeram suas culturas e foram se relacionando com o Brasil. Da mesma forma o Brasil também se relaciona com a África. É assim que os dois se relacionam.

Questão três: Os africanos são pessoas que tem varias culturas. Muitas pessoas tem racismo contra os africanos porque muitos são negros. Mas, também tem muitos brancos na África, e não precisamos ser racistas.

Neste caso, ocorreu a atribuição de sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, uma vez que o discente aprendeu a reconhecer que a África tem várias coisas bonitas e muita cultura. O discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira.

Também identificamos um sentido positivo estético, já que em sua narrativa, o discente ressaltou a beleza do continente africano. Também houve a ocorrência de sentido histórico positivo a partir da dimensão moral, em que o discente reprovou o racismo e as visões negativas sobre a África que julgam o continente como um lugar pobre e miserável, rompendo com a perspectiva de uma história única.

A título de comparação, para fins de análise, transcrevo abaixo a narrativa do aluno D. N. P. na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluno D. N. P – 12 anos (Auto-identificado como pardo)

Questão um: Eu sei que a África é um país muito pobre e eles passam muita fome e também a África é um país importante porque muitas coisas foram criadas lá, tipo a capoeira, e algumas outras coisas. A cultura de danças têm vários tipos de dança, e é isso que eu sei da África.

Questão dois: Sim, porque lá foi criada a capoeira, e aqui no Brasil é praticada a capoeira e algumas pessoas vêm para o Brasil e eles trazem seu jeito de viver com eles e os seus costumes, e para mim é isso que faz o Brasil ter relação com a África.

Questão três: Eu aprendi todas as coisas que citei aqui nessas perguntas, muitas coisas eu não entendi, mas, muitas eu aprendi.

É possível perceber logo de cara, que nas respostas da atividade pré-intervenção o discente D.N.P. se refere a África como um país. Além disso, sua narrativa corrobora aquelas representações do continente africano como um lugar de pobreza e miséria, gerando assim sentidos históricos negativos nas dimensões estética e cognitiva. Contudo, o discente já conseguia associar o Brasil e a África a partir da cultura, algo que foi mantido nas respostas da narrativa pós-intervenção. Ao comparar as narrativas pré e pós-intervenção foi possível constatar um aprendizado histórico significativo do discente D.N.P., com a mudança de sentidos históricos, uma vez que ele passou a identificar a África como um continente belo e com muita diversidade cultural. Além disso, o discente expressou um sentido histórico moral de reprovação ao racismo e ao preconceito contra a cultura afro-brasileira, algo que sem dúvida, surgiu como fruto da atividade pedagógica de intervenção. Vejamos a narrativa de mais um discente da turma 7º ano B:

Aluno H. M. S. – 12 anos (Auto-identificado como negro)

Questão um: Eu aprendi que a África não é um lugar só de miséria. Lá tem milhares de riquezas e também tem muita História, como a das pirâmides do Egito, do Reino de Kush e do rio Nilo. Aprendi também que antigamente o mundo era muito preconceituoso com a África e que hoje em dia esse preconceito ainda existe.

Questão dois: Eu aprendi que os africanos influenciaram no preparo das comidas típicas do Brasil. Que muitas frutas que existem no Brasil hoje vieram da África.

Questão três: Eu aprendi que os africanos lutavam para acabar com a escravidão. Aqui temos o Zumbi dos Palmares que lutou até morrer pela liberdade. A morte de Zumbi foi cruel e o dia da consciência negra foi criado para homenagear ele que lutou até o fim.

Nesta narrativa ocorreu a atribuição de sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, na qual o discente aprendeu a reconhecer a África como um lugar de muita riqueza e que tem uma fascinante História. O discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira, principalmente no que se refere à alimentação. Houve também a ocorrência de sentido histórico positivo a partir da dimensão moral, já que o discente reprovou as visões negativas sobre a África que julgam o continente como um lugar pobre. Houve também atribuição de sentido positivo a partir da dimensão política, pois o discente identificou os africanos que foram escravizados no Brasil como um povo lutador, que resistiu até a morte ao sistema escravista, tendo nascido daí a homenagem a Zumbi dos Palmares no dia da consciência negra. De uma maneira geral, o aprendizado histórico do discente pós-intervenção foi bastante significativo, gerando sentidos históricos positivos.

Com relação às atribuições de sentido na turma sétimo ano C, elas ocorreram da seguinte maneira:

Tabela 10 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 7º Ano C)

Sentido cognitivo positivo	19
Sentido cognitivo negativo	11
Sentido estético positivo	06
Sentido político positivo	01
Sentido moral positivo	07
Sentido religioso negativo	01

Fonte: Pesquisa de avaliação de aprendizagem: os saberes históricos sobre a África e os africanos.
Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de dezembro de 2019.

Na tabela acima vemos uma predominância dos sentidos históricos positivos sobre os negativos, sendo que trinta e três sentidos históricos foram considerados positivos, ou seja, convergiram com os objetivos de aprendizagem, e doze foram considerados negativos, destoando daquilo que o trabalho de intervenção queria alcançar. Não ocorreram sentidos negativos estéticos, políticos e morais, e nem sentidos religiosos positivos, daí o porquê deles não serem inclusos na tabela 10. A título de facilitar a tarefa de comparação dos dados de antes e depois da atividade pedagógica de intervenção reproduzo abaixo, novamente, a tabela de atribuição de sentido ao passado resultante da pesquisa diagnóstica: saberes históricos sobre a África e os africanos: referente à turma 7º ano C:

Sentido cognitivo positivo	14
Sentido cognitivo negativo	08
Sentido estético positivo	14
Sentido político positivo	01
Sentido moral positivo	02

Sentido religioso negativo	01
Sentido religioso positivo	01
Desconhecimento do tema	04

Comparando as tabelas das pesquisas de antes e depois do trabalho de intervenção pedagógica, no espaço escolar, temos os seguintes dados para analisar: os sentidos cognitivos positivos, que eram apenas quatorze na pesquisa inicial, aumentaram para dezenove na pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Dessa forma, dos vinte e um alunos do 7º ano C que responderam ao questionário, somente três não geraram um sentido cognitivo positivo sobre a África, o que é um número significativo.

Com relação ao sentido estético positivo, que eram quatorze na pesquisa inicial, diminuíram para seis após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esse resultado revelou que uma quantidade significativa dos alunos gerou em suas narrativas outras histórias sobre a África, indo além daquelas imagens do continente como um lugar pobre e carente. Esse fato é confirmado quando constatamos que os sentidos estéticos positivos geralmente são gerados tomando como referencial aquilo que se viu na televisão ou telejornais, os quais se referem na maioria dos casos às belezas naturais, à fauna e à flora, e à pobreza. A queda nos sentidos estéticos positivos e o aumento nos sentidos cognitivos positivos comprovam que a atividade de intervenção pedagógica gerou outros sentidos históricos para os discentes, sentidos descolonizados. O sentido moral positivo, que se apresentou em dois na pesquisa inicial, aumentou para sete na pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem.

Esse aumento revelou que parte dos discentes expressaram sentimentos de orgulho de ser negro e de ter ancestralidades africanas, além da expressão de repúdio ao racismo.

O sentido político positivo, que se apresentou em apenas uma resposta na pesquisa inicial, manteve o mesmo número na pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Com relação ao sentido cognitivo negativo, ele apresentou um aumento: se apresentou em oito respostas na pesquisa inicial, e aumentou esse número para onze após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem, ou seja, um pequeno aumento de três discentes que atribuíram sentidos negativos, envoltos em erros de aprendizagem e expressões de ideias equivocadas com relação aos objetivos de ensino traçados. Não podemos esquecer que a formação da consciência histórica de nossos alunos não está restrita ao espaço escolar e muito menos às aulas de História.

Os jovens de hoje estão o tempo todo sendo bombardeados de informações por todos os lados: televisão, internet, rádio, igrejas, entre outros meios. Talvez isso explique o porquê deste aumento de sentidos históricos negativos. Novamente, a constatação feita foi que na ocorrência dos sentidos históricos cognitivos negativos, a maior incidência foi do caso em que alguns discentes não conseguiram superar o reducionismo da História dos africanos e dos afro-brasileiros à História da escravidão.

Com relação ao mapeamento étnico-racial dos alunos participantes da turma 7º ano C, obtivemos os seguintes dados: oito alunos se auto-identificaram na categoria parda; um na categoria indígena; três na branca; e oito na categoria preta. Nesta turma, é preciso fazer uma consideração sobre a movimentação de entrada e saída de alunos participantes da pesquisa pré e pós-intervenção. Dos vinte e dois alunos que participaram da pesquisa pré-intervenção, em janeiro, treze se mantiveram na pesquisa pós-intervenção em dezembro. Desses treze, nove permaneceram dando a mesma resposta com relação à pergunta sobre cor/raça. Cabe ressaltar ainda, que dos vinte alunos participantes da pesquisa pós-intervenção, sete não estiveram na pesquisa pré-intervenção. No mapeamento racial pós-intervenção da turma 7º ano C surgiu uma novidade: quatro alunos que se mantiveram na pesquisa pós-intervenção, em dezembro, mudaram suas respostas em relação à pergunta cor/raça. As alunas E.B.C. e D.G.S. que tinham se auto-declarado pardas na pesquisa pré-intervenção agora se auto-declararam negras. Essa mudança foi resultado do meu trabalho de intervenção no espaço escolar, que gerou nessas discentes sentidos históricos positivos quanto ao seus pertencimentos étnico-raciais. O mesmo ocorreu com as alunas G.C.F. e L.V.M., que antes tinham se declarado indígena, e depois do trabalho de intervenção manifestaram a auto-identificação como negra e parda respectivamente. Portanto, ficou claro que os estereótipos negativos sobre a raça negra, a África, e a cultura afro-brasileira pesavam na resposta das alunas quanto ao quesito cor/raça, algo que foi superado após as discentes se envolverem plenamente nos trabalhos de intervenção no espaço escolar.

Vejam as duas transcrições de narrativas significativas dos alunos da turma 7º ano C, da escola Helder Fialho Dias, para posterior análise e comparação das repostas pré e pós-intervenção:

Aluna J. L. V. – 14 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: A África é um lugar grandioso tanto geograficamente como em diversidade, pois tem muitos países com muitas culturas e idiomas, e muitas religiões. Tem um grandioso deserto, muitos artistas e esculturas.

Questão dois: A relação com o Brasil é que temos sangue africano, e que os africanos escravizados trouxeram várias culturas para o Brasil.

Questão três: Que eles são um povo de muita cultura, que já sofreram muito. Que são povos bem sucedidos, com variados idiomas e religiões diversas.

A discente atribuiu sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, em que aprendeu a reconhecer que a África é um continente grandioso geograficamente, e que tem uma rica diversidade cultural, linguística e religiosa. A discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. Também identificamos um sentido positivo estético, uma vez que em sua narrativa a discente ressaltou bastante a diversidade cultural africana. A título de comparação, para fins de análise, transcrevo abaixo a narrativa da aluna J. L. V. na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluna J, L. V. – 13 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Que é um país de muitas culturas religiosas, com secas, fome, e belezas naturais.

Questão dois: Sim, eles foram escravizados e depois se tornaram um dos povos que formou a população brasileira.

Questão três: Não me lembro.

É possível perceber que, nas respostas da atividade pré-intervenção, a discente J. L. V. se refere à África como um país. Além disso, sua narrativa corrobora aquelas representações do continente africano como um lugar de pobreza e miséria, gerando assim sentidos históricos negativos nas dimensões estética e cognitiva. Contudo, a discente conseguiu reconhecer a importância dos africanos na formação da população brasileira, apesar de alegar não conhecer nada sobre eles. Contudo, a discente só conseguiu relacionar o Brasil e a África a partir da História da escravidão.

Dessa forma, ao compararmos as narrativas pré e pós-intervenção, foi possível constatar um aprendizado histórico significativo da discente J. L. V. com a mudança de sentidos históricos, pois ela deixou de identificar a África como um país, reconhecendo a diversidade cultural, linguística e religiosa do continente.

Além disso, a discente expressou um sentido histórico moral que expressou um reconhecimento de nossas ancestralidades africanas, valorizando e demonstrando respeito pela História da África e pela cultura afro-brasileira.

Vejamos a narrativa de mais um discente da turma 7º ano C, para passarmos a analisar os dados referentes à escola Américo Souza de Oliveira da SEDUC:

Aluna L. V. M. - 13 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Eu aprendi que a África não é somente lugar de pobreza. Na África também existem lugares nobres e também não é tudo quente, sendo que em algumas partes existem picos nevados. Eu me inspiro muito na História da África porque os africanos são guerreiros.

Questão dois: Existem muitas relações do Brasil com a África. Muitas culturas da África vieram para o Brasil, por exemplo, a capoeira, que é bastante praticada aqui. No Brasil existem pessoas negras que na maioria das vezes são fruto da relação de negros e brancos.

Questão três: Eu aprendi que os africanos foram feitos de escravos no Brasil por terem sua pele de um tom mais escuro. Os brancos achavam que se os africanos tinham um tom de pele diferente eles deviam ser tratados diferentes.

A discente L. V. M. atribuiu sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, já que reconheceu que na África existem lugares nobres, com uma diversidade climática e variadas manifestações culturais. Ela associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira, dando destaque à capoeira.

A aluna expressou também um sentido moral positivo, repudiando o racismo intrínseco, em que os brancos davam tratamentos diferentes aos negros e afrodescendentes por causa da cor da pele, ou origem étnico-racial. Para fins de análise, transcreverei abaixo a narrativa da aluna L. V. M., na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluna L. V. M. – 12 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Eu achei a África um lugar muito interessante e eu já ouvi falar que na África tem muitos animais exóticos e é onde fica localizado o Egito.

Questão dois: Sim, a capoeira veio da África, e eu acho que a magia negra (macumba) também veio da África.

Questão três: Eu estudei a diversidade do continente, que tem uma História rica.

Ao analisar as narrativas da discente na atividade de pesquisa pré-intervenção percebemos que ela atribuiu sentidos a partir das dimensões cognitiva, estética e religiosa. Ela reconheceu a África como um lugar rico em diversidade, conseguiu localizar o Egito como um país do continente africano, valorizou a riqueza da História da África, reconheceu a influência africana na capoeira como uma relação com o Brasil, e ressaltou a riqueza e o exotismo da vida animal. Porém, ela expressou um sentido negativo a partir da dimensão religiosa, uma vez que a macumba foi classificada pela narrativa da discente como magia negra de origem africana, uma ideia equivocada, que deixou transparecer atitudes de intolerância religiosa.

Nas narrativas pós-intervenção foi possível perceber algumas mudanças de sentidos históricos. Percebeu-se logo que a discente rompeu com a perspectiva da História única, reconhecendo que a História da África não deve se resumir àquelas representações que mostram o continente africano como um lugar de pobreza e miséria.

Neste ponto, vemos uma continuidade positiva na linha de pensamento da discente, pois nas respostas da atividade pré-intervenção ela também demonstrou conhecer outras histórias sobre a África. Outra continuidade positiva foi o fato da discente associar o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira, dando destaque mais uma vez à capoeira.

Em contrapartida, o sentido religioso negativo parece que deixou de ser relevante na consciência histórica da discente, pois em sua narrativa pós-intervenção não surgiram mais estes sentidos históricos. Dessa vez, o sentido histórico apresentado na narrativa da discente foi o moral positivo, já que ela aprendeu a repudiar os tratamentos diferenciados dados, aos negros e afrodescendentes, por causa da cor da pele ou origem étnico-racial, aquilo que foi definido pelo filósofo africano Appiah como racismo intrínseco.

Dessa maneira, consideramos que o aprendizado histórico da discente e da maioria da turma 7º ano C foi muito significativo, pois foram gerados muitos sentidos históricos positivos, contribuindo para descolonizar o pensamento histórico dos alunos sobre a África e a cultura afro-brasileira.

Antes de finalizar este item, é interessante realizar um balanço geral, referente aos dados da pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Somando os sentidos históricos positivos das turmas 7º ano B e C, constatamos que ao todo, ocorreram setenta e seis sentidos históricos positivos, ou seja, que convergiram com os objetivos de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, os sentidos históricos negativos, que divergiram dos objetivos de ensino e aprendizagem, das mesmas turmas, surgiram apenas dezenove vezes. Este resultado, comprova, que em grande parte, os objetivos de aprendizagem traçados inicialmente foram alcançados. É evidente que o trabalho de intervenção pedagógica realizado, no espaço escolar, não alcançaria cem por cento de êxito. Mas, os resultados alcançados foram animadores, o que nos motiva a seguir pesquisando e elaborando propostas de ensino insurgentes na educação básica. Passemos agora, para a análise e descrição dos resultados da pesquisa de avaliação da aprendizagem dos alunos da escola Américo Souza de Oliveira.

4 – Análises e descrições da pesquisa de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos da escola Américo Souza de Oliveira, da SEDUC Pará.

A pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem da escola Américo Souza de Oliveira, da SEDUC, seguiu o mesmo padrão metodológico adotado na pesquisa da escola Helder Fialho Dias da SEMEC. O instrumento de pesquisa foi o mesmo, intitulado “Pesquisa de avaliação de aprendizagem: os saberes históricos sobre a África e os africanos”, cujos alunos responderam as seguintes perguntas: “O que você aprendeu sobre a África e sua História?”; “O que você aprendeu sobre a relação da África com o Brasil?”; “O que você aprendeu sobre os africanos?”. Na escola Américo Souza de Oliveira da SEDUC, apliquei a atividade de pesquisa na última semana de aula da rede estadual de ensino do ano letivo de 2019, na semana entre dezesseis e vinte de dezembro. A atividade não teve nenhum caráter avaliativo e teve a única finalidade de realizar uma prospecção sobre o aprendizado histórico de meus alunos, decorrentes de meu trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar. A coleta de dados envolveu as seguintes turmas: 3º etapa 01, 3º etapa 02, 4º etapa 02. A atividade de pesquisa na referida escola ocorreu na segunda e terça-feira, dia dezesseis e dezessete de dezembro. Os alunos participantes da atividade de pesquisa, de avaliação dos resultados de aprendizagem, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual tomaram ciência do caráter facultativo e voluntário da atividade. De todas as turmas, aquela que apresentou o maior número de alunos não interessados em participar da atividade de pesquisa foi a turma 3º etapa 02, na qual apenas cinco alunos consentiram em responder aos questionários. Nas demais turmas a participação foi expressiva. O balanço da quantidade de alunos que se interessaram em participar da atividade ficou assim: Turma 3º etapa 01, 09 alunos; e turma 3º etapa 02, 05 alunos; turma 4º etapa 02, 25 alunos; total: 39 alunos. Os parâmetros de análise dos resultados da aprendizagem foram os sentidos históricos positivos e negativos, captados a partir das respostas dos alunos às perguntas do questionário de pesquisa. Os sentidos históricos positivos e negativos, gerados como resultados da atividade pedagógica de intervenção no espaço escolar, foram analisados a partir das dimensões: cognitiva, moral, estética, religiosa e política. Da mesma forma como feito na pesquisa da escola Helder Fialho Dias da SEMEC, farei um esforço comparativo dos sentidos históricos gerados antes e depois das atividades de intervenção no espaço escolar. As atribuições de sentido na turma 4ª etapa 02, ocorreram da seguinte maneira:

Tabela 11 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 4º etapa 02)

Sentido cognitivo positivo	21
Sentido cognitivo negativo	09
Sentido estético positivo	03
Sentido político positivo	04
Sentido moral positivo	10
Sentido estético negativo	02

Fonte: Pesquisa de avaliação de aprendizagem: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de dezembro de 2019.

A título de facilitar a tarefa de comparação dos dados de antes e depois da atividade pedagógica de intervenção, reproduzo abaixo, novamente, a tabela de atribuição de sentido ao passado resultante da pesquisa diagnóstica pré-intervenção: saberes históricos sobre a África e os africanos, referente à turma 4º etapa 02:

Sentido cognitivo positivo	11
Sentido cognitivo negativo	19
Sentido estético positivo	08
Sentido estético negativo	05
Sentido político positivo	01
Sentido moral positivo	03
Sentido religioso positivo	02
Desconhecimento do tema	05

Comparando as tabelas das pesquisas de antes e depois do trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar, temos os seguintes dados para analisar: os sentidos cognitivos positivos que eram apenas onze na pesquisa inicial aumentaram para vinte e um na pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Foi um aumento significativo, o que revela o fato de que dos vinte e cinco alunos da 4ª etapa 02, que responderam ao questionário, somente quatro não geraram um sentido cognitivo positivo sobre a África. Praticamente todos os participantes aprenderam a associar o Brasil e a África a partir da cultura, valorizando e reconhecendo a ancestralidade africana. O sentido moral positivo, que se apresentou em três na pesquisa inicial, aumentou para dez na pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esse aumento revelou que em muitas narrativas os discentes expressaram sentimentos de orgulho de ser negro e de ter ancestralidades africanas, além da expressão de repúdio ao racismo, à escravidão e a todo tipo de preconceito e discriminação. Com relação ao sentido estético positivo que eram oito na pesquisa inicial, diminuíram para três após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esse resultado revelou que uma quantidade significativa dos alunos gerou em suas narrativas outras histórias sobre a África. Como já explicamos, a queda nos sentidos estéticos positivos e o aumento nos sentidos cognitivos positivos comprovam que a atividade de intervenção pedagógica gerou outros sentidos históricos para os discentes, sentidos descolonizados, que não se amparam mais unicamente nas imagens da África a partir de suas belezas naturais e vida selvagem. Nesta mesma linha, também houve uma diminuição nos sentidos estéticos negativos, que na pesquisa pré-intervenção, se apresentaram em cinco narrativas, e após os trabalhos de intervenção surgiram em apenas duas.

O sentido político positivo, que se apresentou em apenas uma resposta na pesquisa inicial, aumentou para quatro após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esse aumento revelou que alguns discentes passaram a entender que o fim do preconceito, do racismo estão condicionados à luta social e política do movimento negro, revelando a percepção dos discentes quanto às desigualdades sociais e às injustiças de nossa sociedade.

Com relação ao sentido cognitivo negativo, ele sofreu uma queda drástica: se apresentou em dezenove respostas na pesquisa inicial, e caiu para apenas nove após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Como de praxe, na ocorrência dos sentidos históricos cognitivos negativos, a maior incidência foi do caso em que alguns discentes não conseguiram superar o reducionismo da História dos africanos e dos afro-brasileiros à História da escravidão.

Com relação ao desconhecimento do tema, enquanto que na pesquisa inicial cinco alunos alegaram desconhecer o tema, após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem, nenhum aluno participante da pesquisa alegou desconhecer o tema.

Não ocorreram sentidos negativos religiosos, políticos e morais, e nem sentidos religiosos positivos, daí o porquê deles não serem incluídos na tabela 11. Com relação ao mapeamento étnico-racial dos alunos participantes da turma 4º etapa 02, obtivemos os seguintes dados: quatorze se auto-identificaram na categoria parda; um na categoria amarela; um na branca; e nove na categoria preta. Com relação à movimentação de entrada e saída de alunos participantes da pesquisa pré e pós-intervenção, temos os seguintes dados: dos vinte e nove alunos que participaram da pesquisa pré-intervenção, em março, dezessete se mantiveram na pesquisa pós-intervenção, em dezembro. Desses dezessete, doze permaneceram dando a mesma resposta com relação à pergunta sobre cor/raça. Cabe ressaltar ainda, que dos vinte e cinco alunos participantes da pesquisa pós-intervenção, oito não estiveram na pesquisa pré-intervenção. Uma ocorrência destacada no mapeamento racial da turma 4º etapa 02, foi o fato de cinco alunos (as), que se mantiveram na pesquisa pós-intervenção em dezembro, terem mudado suas respostas em relação à pergunta cor/raça. Os alunos E.L.S. e M.S.C., e as alunas M.B.S. e R.S.C., que tinham se auto-declarado moreno (as) na pesquisa pré-intervenção, agora se auto-declararam negros (as) ou preto (as). Essa mudança foi resultado do meu trabalho de intervenção no espaço escolar, que gerou nessas discentes sentidos históricos positivos quanto aos seus pertencimentos étnico-raciais. O mesmo ocorreu com a aluna M.E.S. que antes tinham se declarado morena, e depois do trabalho de intervenção manifestou a auto-identificação como amarela. O abandono do termo moreno(a) pelos (as) discentes revelou a valorização positiva e o reconhecimento do pertencimento étnico-racial de cada um dos discentes envolvidos, já que após os aprendizados adquiridos nos trabalhos de intervenção, muitos alunos passaram a assumir com orgulho suas ancestralidades étnico-raciais. Passemos agora para uma exposição das transcrições de algumas narrativas significativas dos discentes:

Aluna L. O. M. – 48 anos. (Auto-identificada como negra)

Questão um: Que nós somos descendentes de africanos. E que na África não é como muitas vezes vemos nos jornais e noticiários, onde na maioria das vezes só vemos pobreza e miséria. Até então eu aprendi que também existe riquezas, como minérios, cidades e pessoas de alto nível.

Questão dois: Que há várias culturas e que na maior parte tiveram tudo a ver com o Brasil, como por exemplo: danças, certos alimentos como o vatapá e o caruru, e as religiões.

Questão três: Que eles e os povos indígenas são nossos ancestrais e que várias vezes nós nos identificamos com eles. Nós também fazemos parte deste povo.

Na narrativa discente ocorreu atribuição de sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, uma vez que ela reconheceu que a África é um continente que tem muitas riquezas materiais e culturais. Ela reconheceu, ainda, que a História da África não pode se resumir as narrativas tradicionais que caracterizam o continente como um lugar de pobreza e miséria. A discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. Ela demonstrou que, após estudar e conhecer a História da África e da cultura afro-brasileira, compreendeu que todos os brasileiros guardam ancestralidades africanas e indígenas, expressando orgulho disso, gerando um sentido positivo moral. A título de comparação, para fins de análise, transcrevo abaixo a narrativa da aluna L. O. M. na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluna L. O. M. – 47 anos (Auto-identificada como negra)

Questão um: Antes eu ouvi falar que as pessoas da África eram muito carentes financeiramente e que por isso são muito pobres. Até mesmo adultos e crianças chegam a morrer de fome, onde muitas vezes assistimos nos jornais crianças e adultos que são mostrados só pele e osso.

Questão dois: Sim, através das culturas africanas que são semelhantes como: carimbo, Candomblé, e outras.

Questão três: Estudei na escola sobre as religiões afro-brasileiras como já falei antes: o significado da macumba, do Candomblé, etc.

Ao analisar as narrativas da discente na atividade de pesquisa pré-intervenção, percebemos que ela atribuiu sentidos negativos a partir das dimensões cognitiva e estética. Ela reproduziu aquelas representações que mostram o continente africano como um lugar de pobreza e miséria, reproduzidas pelos jornais e mídias televisivas.

Porém, ela expressou um sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, na qual reconheceu a influência africana na cultura brasileira, destacando já ter estudado as religiões afro-brasileiras, e ter compreendido o que significa macumba e Candomblé, além de ter aprendido sobre as influências africanas no carimbó. Nas narrativas pós-intervenção foi possível perceber algumas mudanças de sentidos históricos.

Percebeu-se logo que a discente rompeu com a perspectiva da História única, reconhecendo que a História da África não deve se resumir aquelas representações que mostram o continente africano como um lugar de pobreza e miséria.

A discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. Neste ponto, vemos uma continuidade positiva na linha de pensamento da discente, pois nas respostas da atividade pré-intervenção ela também demonstrou conhecer as influências africanas na cultura brasileira. A discente L. O. M. apresentou também um sentido histórico moral positivo, pois ela demonstrou que após estudar e conhecer a História da África e da cultura afro-brasileira compreendeu que todos os brasileiros guardam ancestralidades africanas e indígenas, expressando orgulho disso. Dessa maneira, consideramos que o aprendizado histórico da discente foi muito significativo, pois ocorreram mudanças muito positivas em seus sentidos históricos, uma vez que ela passou a valorizar e reconhecer a História da África e da cultura afro-brasileira. Vejamos mais duas transcrições de narrativas significativas dos alunos da turma 4º etapa 02, para posterior análise e comparação das respostas pré e pós-intervenção:

Aluna M. B. S. – 19 anos (Auto-identificada como negra)

Questão um: Sei que a História da África é bem importante e que todos os alunos devem sempre saber algo em relação á ela. Sei que lá tem várias riquezas sendo um lugar bem interessante. Tem pessoas que vivem muito mal, mas, não é só coisa ruim, tem muita coisa boa lá.

Questão dois: Eu aprendi que aqui no Brasil tem muitas coisas que vieram da África: objetos, religiões, e outras coisas.

Questão três: Eu aprendi que não é porque eles são negros que devem sofrer racismo ou serem escravizados como antigamente. Não só na África, mas, aqui no Brasil tem pessoas que sofrem racismo, sofrem por serem negros.

Houve a ocorrência de atribuição de sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, já que a discente reconheceu que a História da África é muito importante de ser estudada, pois no continente tem muitas riquezas e lugares interessantes de se conhecer. A discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. Também deu-se a ocorrência de um sentido histórico positivo a partir da dimensão moral, uma vez que a discente condenou o racismo sofrido pelos africanos na África e no Brasil do período da escravidão e dos dias de hoje. A título de comparação, para fins de análise, transcrevo abaixo a narrativa da aluna M. B. S., na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluna M. B. S. – 18 anos (Auto-identificada como negra)

Questão um: Já ouvi que na África tem muitos adultos e crianças em situações precárias financeiramente.

Questão dois: Sim, tem muitas relações que acontecem lá, que acontecem aqui, incluindo a raça negra e pobreza.

Questão três: Estudei e aprendi que negros foram vítimas da escravidão por serem negros.

Ao analisar as narrativas da discente na atividade de pesquisa pré-intervenção, percebemos que ela atribuiu sentidos negativos a partir das dimensões cognitiva e estética. Ela reproduziu aquelas representações que mostram o continente africano como um lugar de pobreza e miséria, não conseguindo romper com a perspectiva da História única, reproduzida pelos jornais e mídias televisivas. Além disso, revelou que tudo que aprendeu sobre os africanos é que eles foram escravizados por serem negros, deixando transparecer claramente que o contexto de formação de seu pensamento histórico foi a História da escravidão aprendida na escola. Nas narrativas pós-intervenção foi possível perceber algumas mudanças de sentidos históricos. Percebeu-se logo que a discente rompeu com a perspectiva da História única, reconhecendo que a História da África é muito importante de ser estudada e que essa História não deve se resumir àquelas representações que mostram o continente africano como um lugar de pobreza e miséria. A discente associou o Brasil e a África a partir da cultura reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. A discente M. B. S. apresentou também um sentido histórico moral positivo, já que ela demonstrou que após estudar e conhecer a História da África e da cultura afro-brasileira aprendeu a valorizar a cultura negra e a repudiar o racismo sofrido pelos negros brasileiros. Dessa maneira, consideramos que o aprendizado histórico da discente foi muito significativo, pois ocorreram mudanças muito positivas em seus sentidos históricos, haja vista que ela passou a valorizar e respeitar a História da África e da cultura afro-brasileira e a gerar outros sentidos históricos sobre os mesmos temas. Vejamos mais uma transcrição da turma 4º etapa 02:

Aluno P. V. S. – 19 anos (Auto-identificado como negro)

Questão um: Aprendi que a África é um dos continentes onde estão localizados vários países.

Questão dois: Aprendi que os africanos já estiveram aqui no Brasil e, além disso, eles trouxeram várias coisas, a sua cultura.

Questão três: Aprendi que eles trabalham muito, assim como eu mesmo. Também aprendi sobre seus costumes. Eu realmente tenho orgulho de ser negro. Valeu.

O aluno P. V. S. atribuiu um sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, já que ele reconheceu que a África é um continente composto de vários países repletos de diversidade cultural. O discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. Ocorreu também um sentido positivo moral, uma vez que ele demonstrou que após estudar e conhecer a História da África e da cultura afro-brasileira aprendeu a ter orgulho de sua ancestralidade africana e de ser negro. Sem dúvida, a narrativa do discente em questão é uma prova incontestável do êxito do trabalho de intervenção pedagógica, desenvolvido nos espaços escolares. Em síntese, podemos dizer que o aprendizado histórico do discente P. V. S. foi muito significativo, pois após as atividades pedagógicas de intervenção, ele gerou sentidos históricos positivos morais, que expressam o seu orgulho de ser negro, valorizando e reconhecendo a sua ancestralidade africana e, concretizando assim, uma verdadeira educação para as relações étnico-raciais. Passemos agora para as análises dos dados da turma 3ª etapa 01. As atribuições de sentido na turma 3ª etapa 01, ocorreram da seguinte maneira:

Tabela 12 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 3º etapa 01)

Sentido cognitivo positivo	07
Sentido cognitivo negativo	03
Sentido estético positivo	01
Sentido estético negativo	02
Sentido moral positivo	01

Fonte: Pesquisa de avaliação de aprendizagem: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de dezembro de 2019.

Não ocorreram sentidos negativos políticos, religiosos e morais, e nem sentidos religiosos e políticos positivos, daí o porquê deles não serem inclusos na tabela 12.

A título de facilitar a tarefa de comparação dos dados de antes e depois da atividade pedagógica de intervenção, reproduzo abaixo, novamente, a tabela de atribuição de sentido ao passado resultante da pesquisa diagnóstica pré-intervenção: saberes históricos sobre a África e os africanos, referente à turma 3ª etapa 01:

Sentido cognitivo positivo	00
Sentido cognitivo negativo	02
Sentido estético positivo	03
Sentido estético negativo	03
Sentido político negativo	02
Sentido moral negativo	01
Sentido religioso negativo	01
Desconhecimento do tema	05

Comparando as tabelas das pesquisas de antes e depois do trabalho de intervenção pedagógica, no espaço escolar, temos os seguintes dados para analisar: os sentidos cognitivos positivos, que ficaram zerados na pesquisa inicial, se apresentaram em número de sete após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Foi uma mudança de sentido histórico significativa, revelando o fato de que, dos nove alunos da 3ª etapa 01 que responderam ao questionário, somente dois não geraram um sentido cognitivo positivo sobre a África. Praticamente todos os alunos participantes aprenderam a associar o Brasil e a África a partir da cultura, valorizando e reconhecendo a nossa ancestralidade africana. Quanto ao sentido moral positivo, que não surgiu na pesquisa pré-intervenção, apareceu uma vez na pesquisa pós-intervenção, na qual um discente passou a expressar respeito e valorização em relação à cultura afro-brasileira. Em contrapartida, o sentido moral negativo que tinha surgido na pesquisa pré-intervenção não se repetiu mais, assim como os sentidos religiosos e políticos negativos que também não mais se repetiram na pesquisa pós-intervenção. Com relação ao sentido estético positivo, que foram três na pesquisa inicial, diminuíram para um após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Esse resultado revelou que uma quantidade significativa dos alunos gerou em suas narrativas outras histórias sobre a África. Como já explicamos, a queda nos sentidos estéticos positivos e o aumento nos sentidos cognitivos positivos comprovam que a atividade de intervenção pedagógica gerou outros sentidos históricos para os discentes, sentidos descolonizados, que não se amparam mais

unicamente nas imagens da África, a partir de suas belezas naturais, vida selvagem, e pobreza. Nesta mesma linha, também houve uma diminuição nos sentidos estéticos negativos, que na pesquisa pré-intervenção se apresentaram em três narrativas, e após os trabalhos de intervenção surgiram em apenas duas.

Com relação ao sentido cognitivo negativo, que se apresentou em duas narrativas na pesquisa inicial, passou para o número de três após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Como de praxe, na ocorrência dos sentidos históricos cognitivos negativos foi unânime a incidência do caso em que alguns discentes não superaram o reducionismo da História dos africanos e dos afro-brasileiros à História da escravidão aprendida na escola. Apesar da relativa estabilidade do sentido cognitivo negativo, é importante ressaltar que após os trabalhos de intervenção os sentidos positivos aumentaram em relação aos negativos, algo que foi bem diferente no contexto pré-intervenção, no qual predominaram os sentidos negativos em todas as dimensões. Não temos dúvida, que os trabalhos de intervenção pedagógica, nesse espaço escolar, mudaram os sentidos históricos de uma parte considerável dos alunos da turma 3ª etapa 01. Com relação ao desconhecimento do tema, enquanto que na pesquisa inicial cinco alunos alegaram desconhecer o tema, após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem, nenhum aluno participante da pesquisa alegou desconhecer o tema. Como já afirmamos em análises anteriores, essa informação é muito significativa, pois nos revela que, para os discentes participantes do projeto a História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, agora se tornou algo familiar.

Com relação ao mapeamento étnico-racial dos alunos participantes da turma 3º etapa 01, obtivemos os seguintes dados: dois se auto-identificaram na categoria parda; um na categoria indígena; um na branca; e cinco na categoria preta. O destaque no mapeamento racial desta turma foi o predomínio da auto-identificação na categoria preta, fato que revela a valorização positiva do pertencimento étnico-racial dos alunos participantes e o incontestável êxito do trabalho de intervenção realizado. Com relação à movimentação de entrada e saída de alunos participantes da pesquisa pré e pós-intervenção, temos os seguintes dados: dos onze alunos que participaram da pesquisa pré-intervenção, em fevereiro, seis se mantiveram na pesquisa pós-intervenção, em dezembro. Desses seis, quatro permaneceram dando a mesma resposta com relação à pergunta sobre cor/raça.

Cabe ressaltar ainda, que dos nove alunos participantes da pesquisa pós-intervenção, três não estiveram na pesquisa pré-intervenção. A ocorrência de destaque, no mapeamento racial da turma 3º etapa 01, foi o fato de dois alunos que se mantiveram na pesquisa pós-intervenção, em dezembro, terem mudado suas respostas em relação à pergunta cor/raça.

Os alunos R.N.O. e M.F.P., que tinham se auto-declarado pardos na pesquisa pré-intervenção, agora se auto-declararam negros. Essa mudança foi resultado do meu trabalho de intervenção no espaço escolar, que gerou nesses discentes sentidos históricos positivos quanto ao seus pertencimentos étnico-raciais. Passemos agora para uma exposição das transcrições de algumas narrativas significativas dos alunos da turma 3º etapa 01, da escola Américo Souza Oliveira e posterior análise das respostas:

Aluna R. L. O. – 28 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Eu percebi que nossas culturas têm muito a ver com a dos africanos, assim como nossas religiões, danças, as cores, os instrumentos e que existe algum traço físico que herdamos de nossos antepassados.

Questão dois: Que os povos africanos não vieram só como imigrantes ou escravos. Eles também trouxeram muitas influências tanto na culinária, assim como os agricultores, ferreiros, que trouxeram seus conhecimentos para o Brasil. Então, por esse motivo que nós percebemos que temos conhecimento de tudo isso porque os africanos trouxeram para o Brasil.

Questão três: Que eles têm sua cultura e que é muito parecida com a do Brasil. que eles nos trouxeram suas tradições e a beleza africana. Muita coisa da África permanece até hoje no Brasil.

A discente gerou um sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, uma vez que ela reconheceu que a África é um lugar de muitas tradições e belezas. Ela caracterizou os africanos como detentores de variados conhecimentos que acabaram por contribuir na formação cultural do Brasil. A discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. A título de comparação, para fins de análise, transcrevo abaixo a narrativa da aluna R. L. O., na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluna R. L. O. – 27 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Já vi na televisão que na África tem muitas pessoas precisando de ajuda porque a falta de saúde nesse lugar é muito triste. A falta de alimentos é porque eles são pessoas que a sociedade esquece. Tem falta de estudo e extrema pobreza nesse lugar.

Questão dois: Sim.

Questão três: O que sei assisti na televisão, eu pouco estudei sobre a África.

Ao analisar as narrativas da discente R. L. O., na atividade de pesquisa pré-intervenção, percebemos que ela atribuiu sentido negativo a partir da dimensão estética. Ela reproduziu aquelas representações que mostram o continente africano como um lugar de pobreza e miséria, não conseguindo romper com a perspectiva da História única, reproduzida pelos jornais e mídias televisivas.

Além disso, ela revelou que as únicas coisas que sabia sobre a África e os africanos foi o que tinha visto em programas televisivos, o que consolidou o sentido estético negativo em sua narrativa. Nas narrativas pós-intervenção percebeu-se mudanças significativas de sentidos históricos. Percebeu-se logo que a discente rompeu com a perspectiva da História única, reconhecendo que a História da África é muito importante de ser estudada e que essa História tem muita relação com o Brasil, já que as influências africanas na cultura brasileira são uma permanência em nossa sociedade. Dessa forma, a consciência histórica da discente se alinhou ao entendimento de que a História da África e dos africanos não deve se resumir àquelas representações que mostram o continente africano como um lugar de pobreza e miséria. Ela associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. Dessa maneira, consideramos que o aprendizado histórico da discente foi muito significativo, pois ocorreram mudanças muito positivas em seus sentidos históricos, já que ela passou a valorizar e respeitar a História da África e da cultura afro-brasileira. Vejamos mais uma transcrição da turma 3º etapa 01:

Aluna S. R. C. – 51 anos (Auto-identificada como indígena)

Questão um: Tem muitas coisas lindas lá.

Questão dois: Aprendi que eles influenciaram na culinária, nas danças, e até no carnaval do Brasil.

Questão três: Eles têm muita coisa bonita: as danças, as comidas, os instrumentos musicais, as roupas coloridas.

A discente S. R. C. gerou sentido positivo a partir da dimensão estética, pois ela destacou enfaticamente as belezas culturais da África, como as roupas coloridas, as danças, entre outros aspectos. A discente reconheceu as influências dos africanos na cultura brasileira, o que gerou sentido cognitivo positivo. Ela associou o Brasil e a África a partir da cultura, valorizando as influências africanas na cultura brasileira. A título de comparação, para fins de análise, transcrevo abaixo a narrativa da aluna S. R. C., na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluna S. R. C – 51 anos

Questão um: Eu não sei nada sobre isso.

Questão dois: Eu acho que não.

Questão três: Não estou lembrada.

Ao analisar as narrativas da discente S. R. C., na atividade de pesquisa pré-intervenção, percebemos que ela demonstrou um total desconhecimento do tema.

Ao ser perguntada sobre o que sabia ou tinha ouvido falar sobre África, ela respondeu que não sabia nada a respeito. Ao ser indagada sobre a relação da África com o Brasil, ela respondeu que essa relação nunca existiu. Quando a pergunta foi o que ela tinha estudado sobre a História da África e dos africanos, ela disse não se lembrar de ter estudado nada disso. Nas narrativas pós-intervenção, a discente consolidou um aprendizado histórico significativo. Ela gerou sentidos históricos positivos sobre a História da África e sua relação com o Brasil. Em suas narrativas, a discente se referiu às belezas culturais da África como as roupas coloridas, as danças, as comidas e os instrumentos musicais. Ela associou o Brasil e a África a partir da cultura, valorizando e reconhecendo as influências africanas na cultura brasileira. Dessa maneira, consideramos que o aprendizado histórico da discente foi muito significativo, pois ocorreu a geração de sentidos históricos positivos, uma vez que ela passou a valorizar e respeitar a História da África e da cultura afro-brasileira. Considero os sentidos históricos desenvolvidos pela discente S. R. C. muito importantes para esta pesquisa, já que no contexto pré-intervenção ela alegava desconhecer completamente sobre o tema da História da África e da cultura afro-brasileira e, após os trabalhos de intervenção no espaço escolar, ela já narrou ter vários conhecimentos sobre os assuntos em questão. O fato da discente ser uma senhora de 51 anos também é muito importante, pois demonstra que apesar de todas as dificuldades cognitivas, ela ficou sem estudar por muitos anos, ainda foi possível concretizar um aprendizado histórico significativo. Passemos agora para as análises dos dados da turma 3ª etapa 02. As atribuições de sentido na turma 3ª etapa 02, ocorreram da seguinte maneira:

Tabela 13 – Atribuição de sentido ao passado (alunos da turma 3º etapa 02)

Sentido cognitivo positivo	05
Sentido cognitivo negativo	00
Sentido estético positivo	00
Sentido estético negativo	00
Sentido moral positivo	03

Fonte: Pesquisa de avaliação de aprendizagem: os saberes históricos sobre a África e os africanos.

Nota: aplicado pelo pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, no mês de dezembro de 2019.

A título de facilitar a tarefa de comparação dos dados de antes e depois da atividade pedagógica de intervenção, reproduzo abaixo, novamente, a tabela de atribuição de sentido ao passado, resultante da pesquisa diagnóstica pré-intervenção: saberes históricos sobre a África e os africanos, referente à turma 3º etapa 02:

Sentido cognitivo positivo	01
Sentido cognitivo negativo	06
Sentido estético positivo	01
Desconhecimento do tema	03

Comparando as tabelas das pesquisas de antes e depois do trabalho de intervenção pedagógica no espaço escolar, temos os seguintes dados para analisar: os sentidos cognitivos positivos, que se apresentaram em uma narrativa na pesquisa inicial, foram unânimes nas narrativas dos cinco participantes da pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem. Foi uma mudança de sentido histórico significativa, revelando o fato de que todos os alunos da 3º etapa 02, que responderam ao questionário, geraram sentidos cognitivos positivos sobre a África, a partir do que aprenderam no trabalho de intervenção no espaço escolar.

Em sua maioria, os discentes da turma 3º etapa 02, participantes da atividade de intervenção, aprenderam a associar o Brasil e a África a partir da cultura, valorizando e reconhecendo a ancestralidade africana. Quanto ao sentido moral positivo, que não surgiu na pesquisa pré-intervenção, apareceu três vezes na pesquisa pós-intervenção, em que alguns discentes passaram a expressar respeito e valorização da História da África e da cultura afro-brasileira, repúdio a toda forma de preconceito e discriminação, e condenação ao racismo. Em contrapartida, os seis sentidos cognitivos negativos, que tinham surgido na pesquisa pré-intervenção, não se repetiram mais na pesquisa pós-intervenção. Com relação ao desconhecimento do tema, enquanto que na pesquisa inicial três alunos alegaram desconhecer o tema, após a pesquisa de avaliação dos resultados de aprendizagem nenhum aluno participante alegou desconhecimento. Não ocorreram sentidos religiosos e políticos, e nem morais negativos, daí o porquê deles não serem inclusos na tabela 13.

Com relação ao mapeamento étnico-racial dos alunos participantes da turma 3º etapa 02, obtivemos os seguintes dados: três se auto-identificaram na categoria parda e dois na categoria preta.

Com relação à movimentação de entrada e saída de alunos participantes da pesquisa pré e pós-intervenção, temos os seguintes dados: dos oito alunos que participaram da pesquisa pré-intervenção, em fevereiro, três se mantiveram na pesquisa pós-intervenção, em dezembro. Desses três, apenas uma discente permaneceu dando a mesma resposta com relação à pergunta sobre cor/raça. Com os outros dois ocorreu o seguinte: a aluna R.S.A., que tinha se auto-declarado parda na pesquisa pré-intervenção, agora se auto-declarou negra. O aluno R.A.M. também mudou sua auto-declaração de pardo para negro, no pós-trabalho de intervenção. Cabe ressaltar ainda, que dos cinco alunos participantes da pesquisa pós-intervenção, dois não estiveram na pesquisa pré-intervenção. Essas mudanças na auto-declaração foram, sem dúvida, resultado do meu trabalho de intervenção no espaço escolar, que gerou nesses discentes sentidos históricos positivos quanto ao seus pertencimentos étnico-raciais.

Passemos agora para uma exposição das transcrições de algumas narrativas significativas dos alunos da turma 3º etapa 02, da escola Américo Souza Oliveira e posterior análise das respostas:

Aluna A. E. M. – 20 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Eu particularmente me impressionei com a História da África: suas vestes, suas danças, sua religião. Tudo que aprendi me fez mudar os pensamento e ideias que eu pensava sobre a África. Era tudo diferente do que eu pensava.

Questão dois: Eu aprendi que o Brasil herdou um pouco da cultura da África e transformou em outra coisa. A cultura afro-brasileira enfrenta muito preconceito, como no caso da Umbanda que poucos conhecem mais muito se fala. Nada contra, mas, me incomoda bastante o preconceito.

Questão três: Eu aprendi que eles, apesar dos preconceitos, nunca desistiram de seus objetivos, crenças e religião.

A discente gerou sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, já que ela associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. A discente abandonou a perspectiva da História única ao reconhecer que a História da África não era somente aquilo que ela pensava antes das aulas, admitindo ter ficado impressionada com tudo que aprendeu sobre a África na escola.

Houve a ocorrência de sentido moral positivo quando a discente repudiou a intolerância religiosa contra a Umbanda no Brasil, se posicionando contra todo tipo de preconceito contra a cultura afro-brasileira e africana.

Aluna A. M. M. – 41 anos (Auto-identificada como parda)

Questão um: Aprendi que a África não é só fome como eu imaginava. E que a História da África tem um pouco a ver com a História do Brasil, como nas danças, culinária e religião.

Questão dois: Eu aprendi que nós temos muitas coisas em comum com a África. Eu não sabia que muitas religiões vieram da África. Que a maniçoba é um prato de influência africana.

Questão três: Que os africanos sofrem muito preconceito de outros países e principalmente de nós brasileiros que somos descendentes deles.

A discente A. M. M. atribuiu sentido positivo a partir da dimensão cognitiva, pois ela associou o Brasil e a África a partir da cultura, reconhecendo e valorizando as influências africanas na cultura brasileira. A discente abandonou a perspectiva da História única ao reconhecer que a História da África não pode se resumir às narrativas tradicionais que caracterizam o continente como um lugar de pobreza e miséria. Houve a ocorrência de um sentido histórico positivo a partir da dimensão moral, uma vez que ela criticou o fato de ainda haver muito preconceito por parte dos brasileiros em relação aos africanos e sua cultura, tendo ela reconhecido que parte dos brasileiros são descendentes de africanos. A título de comparação, para fins de análise, transcrevo abaixo a narrativa da aluna A. M. M., na atividade de pesquisa pré-intervenção pedagógica, no espaço escolar:

Aluna A. M. M. – 40 anos (Auto-identificada parda)

Questão um: O que eu já ouvi falar muito é que o povo é muito pobre e que todos são negros.

Questão dois: Eu nunca ouvi falar que a África tinha alguma relação com o Brasil.

Questão três: Ainda não estudei sobre a África.

Ao analisar as narrativas da discente A. M. M. na atividade de pesquisa pré-intervenção, percebemos que ela atribuiu um sentido cognitivo negativo à História da África e dos africanos, alinhando sua narrativa àqueles entendimentos que caracterizam o continente africano como um lugar de pobreza e miséria. Ela demonstrou também desconhecer se o Brasil tinha alguma relação com a África. Quando a pergunta foi o que ela tinha estudado sobre a História da África e dos africanos, ela disse não ter estudado nada ainda sobre isso. Nas narrativas pós-intervenção, a discente consolidou um aprendizado histórico significativo. Ela gerou sentidos históricos positivos sobre a História da África e sua relação com o Brasil. Em suas narrativas, a discente associou o Brasil e a África a partir da cultura, valorizando e reconhecendo as influências africanas na cultura brasileira.

Ela ressaltou o fato de muitos brasileiros serem descendentes de africanos, demonstrando repúdio às formas de discriminação e preconceito que são endereçados aos afrodescendentes e à cultura afro-brasileira. Dessa maneira, consideramos que o aprendizado histórico da discente foi muito significativo, pois gerou sentidos históricos positivos, uma vez que ela passou a valorizar e respeitar a História da África e da cultura afro-brasileira.

CONCLUSÃO

O trabalho de intervenção pedagógica, descrito nesta dissertação de mestrado, teve o objetivo de dar uma importante contribuição na busca por uma sociedade mais humana e menos desigual. Nossa proposta de elaborar produtos educacionais que proporcionem aos alunos uma narrativa histórica descolonizada, converge na direção de que é possível utilizar nosso espaço de prática profissional para colocar em ação um projeto de educação humanizada e que ofereça aos alunos possibilidades diferenciadas de interpretar o mundo, se desalinhando daquilo que é imposto pelas narrativas históricas tradicionais eurocêtricas, oriundas dos currículos oficiais das secretarias de educação.

Dessa forma, através de minha ação no espaço escolar como professor de História, elaborei textos didáticos (produtos educacionais) que deram prioridade não as narrativas históricas eurocêtricas, orientadas pelo parâmetro curricular da Secretaria Estadual de Educação, mas àquelas histórias que sempre foram subalternizadas ou até mesmo invisibilizadas. Com isso, meus textos didáticos deram prioridade maior à História da África e da cultura afro-brasileira, em que tive o objetivo de: debater as questões étnico-raciais e quebrar alguns estereótipos e ideias normativamente estabelecidas, levando os alunos a abandonar a perspectiva da História única, combater o reducionismo da História da África à História da escravidão, e gerar outros sentidos históricos. No limite, o objetivo foi fazê-los compreender o continente africano e sua população de uma maneira positiva, levando ao reconhecimento e a valorização de nossa ancestralidade afro-brasileira. Foi neste ponto que realizei um diálogo entre a filosofia africana pós-colonial, o pensamento e a prática decolonial, e os debates sobre a Didática da História, com o intuito de embasar teoricamente as análises do aprendizado histórico de meus discentes.

A contribuição da Didática da História nesta pesquisa teve o objetivo de entender quais as representações da África na consciência histórica dos alunos e que sentido eles atribuíam ao interpretar o passado africano. A partir da compreensão das diversas representações da África na consciência histórica dos alunos, tive elementos para entender os sentidos que eles atribuíam ao passado, para orientar o aprendizado histórico dentro de uma perspectiva de ensino que visasse as mudanças nos sentidos históricos negativos, aplicando aí um princípio de equidade, eliminando preconceitos e discriminações etnocêtricas das narrativas discentes. É evidente que o trabalho de intervenção pedagógica descrito nesta pesquisa não alcançou 100% de êxito. As salas de aulas são muito heterogêneas e seria até ingenuidade achar que todos os discentes de uma turma iriam desenvolver o mesmo aprendizado histórico. As pessoas têm ritmos de aprendizado diferenciados e muitos alunos sequer sabem ler direito.

Sem contar que a narrativa histórica escolar não está sozinha na tarefa de formação da consciência histórica de nossos discentes. Já sabemos que a consciência histórica é formada a partir de diferenciados referenciais na cultura histórica: no ambiente familiar, nos espaços públicos, no cinema, no mundo virtual. É por essa razão que neste trabalho de intervenção pedagógica foi considerada a perspectiva da História Pública, por entendermos que o historiador deve considerar as narrativas históricas produzidas em diferenciados espaços, e se possível, interagir e participar desses espaços para cada vez mais garantir o predomínio da narrativa histórica, oriunda da pesquisa pautada no rigor científico e no método. Daí que a Didática da História e seus conceitos de cultura histórica e consciência histórica foram fundamentais para demarcar um espaço de criação de teorias e metodologias de trabalho, oriundas da própria ciência histórica.

No limite, considero muito significativo os resultados finais de minhas atividades de intervenção no espaço escolar. Na pesquisa diagnóstica pré-intervenção, foram identificados alguns estereótipos e ideias preconcebidas sobre a África que precisavam ser superadas, como por exemplo: a recorrente identificação da África como um país; que a África seria uma grande floresta com animais selvagens; que a África seria um local envolto em pobreza com pouco desenvolvimento e pouca urbanização; a representação da África como um lugar onde prevalece a miséria, a fome e a subnutrição; o reducionismo da História da África à História da escravidão, em que na maioria das narrativas a única relação da África com o Brasil se pautava ao trabalho escravo.

Em contrapartida, nas narrativas pós-intervenção, foram gerados outros sentidos históricos sobre a História da África e sua relação com o Brasil, em que ocorreu: a associação do Brasil e da África a partir da esfera cultural, a geração de sentimentos de valorização e reconhecimento das influências africanas na cultura brasileira, a expressão do sentimento de orgulho de ter descendência africana, a demonstração de repúdio às formas de discriminação e preconceito que são endereçados aos afrodescendentes e à cultura afro-brasileira, a valorização e o respeito em torno da História da África e da cultura afro-brasileira, o abandono da perspectiva da História única que caracteriza a África como um lugar de miséria e pobreza, e o desalinhamento em relação ao reducionismo da História dos africanos e dos afro-brasileiros à História da escravidão. As mudanças de sentido histórico foram significativas e comprovam o alcance dos objetivos de aprendizagem delimitados inicialmente.

quanto a contribuição do pensamento e prática decolonial nesta pesquisa, originou-se da reflexão sobre a grande ênfase que as pesquisas acadêmicas brasileiras dão à História da escravidão e da resistência a essa forma de trabalho, o que acabou nos revelando como os sentidos das narrativas históricas produzidas e difundidas no Brasil ainda continuam sendo influenciados pela colonialidade do saber eurocêntrica. É neste ponto que percebi a importância da prática de uma pedagogia decolonial, no intuito de difundir narrativas históricas descolonizadas e assumir uma atitude insurgente nas escolhas daquilo que será ensinado. Dessa forma, na contramão dos currículos oficiais, criei uma metodologia de ensino de História pautada na produção e difusão de narrativas históricas escolares, desalinhadas do viés eurocêntrico tradicional. Assim, a partir de um estrito diálogo com o pensamento filosófico africano acadêmico e pós-colonial, estabeleci como objetivos educacionais quebrar estereótipos e representações pautadas em ideias preconcebidas sobre uma África inventada, na qual os africanos são vistos como primitivos e o continente é pobre e envolto em um estado de natureza. Daí, foi que elaborei produtos educacionais (textos didáticos e apresentações de slides) e selecionei recursos didáticos e digitais com o objetivo de mostrar aos discentes outras histórias sobre a África e os africanos. Mostrar as histórias subalternas. As histórias invisíveis. É evidente que a estratégia de ensino e todo o trabalho de intervenção realizado foi ousado e ambicioso. Houve até quem duvidasse que esse trabalho fosse exequível. Contudo, não custa nada sonhar em alcançar uma sociedade em que superaremos problemas como o racismo e as discriminações de toda a espécie. Isso perpassa por ressignificar as formas de ensino e aprendizagem em nossas escolas. Acredito que com a adoção dos pressupostos da Didática da História, em alinhamento com a criação de práticas pedagógicas decoloniais, é possível vislumbrar um futuro no qual se concretize um aprendizado histórico que eduque as relações étnico-raciais, levando nossos discentes a reconhecerem e valorizarem a ancestralidade afro-brasileira e a História da África. Mas, para isso, é preciso desfazer as imagens negativas e quebrar os estereótipos criados sobre a História da África, o continente africano, e a cultura afro-brasileira, para que todos possam se orgulhar da ancestralidade africana e reconhecer como a África está fortemente ligada ao Brasil e à formação da população e da cultura brasileira. É nesse sentido que entendemos que o professor que fundamenta suas práticas nos mais avançados debates teóricos e produz seus próprios materiais didáticos, pode ajudar na tarefa de descolonizar o conhecimento, produzindo outras narrativas históricas. O desafio é grande. Mas, precisamos seguir pesquisando e repensando nossas metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

FONTES DIGITAIS PESQUISADAS NA INTERNET

- <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2018/10/29/chacina-no-tapana-deixa-cincomortos.html>>, acessado em 26/05/2019.
- <<http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>>, acessado em 26/05/2019.
- <<http://www.cepnmt.ufpa.br/index.php/apresentacao/2-uncategorised/50-tcle.html>>, acessado em 02/01/2019
- <<https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2019-02/angola-luanda-capital-mundial-da-paz-e-amizade-entre-os-povos.html>>, Acessado em 19/08/2019.
- <<https://www.todamateria.com.br/aspectos-gerais-da-africa/>>, acessado em 19/08/2019.
- <<https://escolakids.uol.com.br/geografia/continente-africano.htm>>, Acessado em 19/08/2019.
- <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-historia-da-africa-e-vista-com-preconceito/>>, acessado em 19.08.2019.
- <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/09/06/por-que-o-uso-do-termo-africa-subsariana-esta-sendo-questionado>> acessado em 19/08/2019.
- <<https://girosporai.com.br/2012/01/20/tanzania-subindo-o-kilimanjaro/>>, acessado em 19/08/2019.
- <<http://culturaeviajem.wordpress.com/2014/03/30/as-surpreendentes-cidades-do-norte-da-africa/>>, acessado em 08/09/2019
- <<http://www.institutodeengenharia.org.br/site/2018/07/04/como-foram-construidas-as-piramides-do-egito/>>, acessado em 08/09/2019
- <<http://turmadahistoria.blogspot.com/2017/07/era-assim-que-os-egipcios-moviam-as.html>>, acessado em 08/09/2019.
- <<http://historiazine.com/os-povos-berberes-bc98844e4f96>>, acessado em 08/09/2019.
- <<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2010/02/mandingas.html>>, acesso em 08/09/2019.
- <<http://www.facebook.com/Fulasdeguinebissau/photos/heater>>, acesso em 08/09/2019
- <<https://aviagemdosargonautas.net/2013/08/04/tombuctu-uma-grande-cidade-em-vias-de-desapario-por-joao-machado/>>, acessado em 08/09/2019.
- <<http://www.magnusmundi.com/grande-mesquita-de-djenne/>>, acessado em 08/09/2019
- <<http://patadaesfinge.blogspot.com/2010/04/as-piramides-de-meroe-o-imperio-negro.html>>, acessado em 08/09/2019.
- <<http://www.ancient.eu/image/3483/cursive-block-from-meroe/>>, acessado em 08/09/2019
- <http://antonioheras.com/patrimonio_humanidad/estados_arabes/index4030a.htm>, acessado em 08/09/2019
- <<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/a-tradicao-do-caruru-conheca-a-historia-do-prato-oferecido-aos-orixas/>>, acessado em 03/11/2019
- <<http://comidas-tipicas.info/comidas-do-norte.html>>, acessado em 03/11/2019.
- <<http://adm-culinariapa.blogspot.com/2012/02/vatapa-paraense.html>>, acessado em 03/11/2019
- <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Nupes>>, acessado em 03/11/2019
- <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm>>, acessado em 05/11/2019
- <<http://escola.britannica.com.br/artigo/pandeiro/483429>>, acessado em 05/11/2019

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha e MATOS, Hebe. **Em torno das Diretrizes Curriculares 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, 21(41), jan./jun., 2008.

ADICHIE, Chimanda Nigozi. **O perigo de uma História Única.** São Paulo. Cia das Letras, 2019.

ALBIERI, Sara. **História Pública e consciência histórica.** IN: ALMEIDA, Juniele Rabelo de e ROVAI, Martha Gouveia de Oliveira. Introdução à História Pública (ORG.) São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-28.

APPIAH, Anthony Kwame. **A invenção da África.** In: Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro, Editora: Contraponto, 1997. p. 19-51

_____. **Identidades africanas.** In: Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro, Editora: Contraponto, 1997. p. 241-251

ARAÚJO, George Zeidan. **Ler, pesquisar e escrever História em tempos de internet: desafios e possibilidades.** Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 151 - 164, mai./ago. 2014.

ARAÚJO, Juliana. **Instrumentos musicais.** IN: Queiroz, Sônia. Brasilidades que vem da África. (ORGS). – Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. P. 07-22

ARAÚJO, Sérgio Onofre Seixas de e SILVA, Regina Lúcia Buarque da. **Produção de textos nas aulas de História: um saber fazer necessário.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300906044_ARQUIVO_Artigo_ANPUH_2011_FINAL.pdf>, acessado em 26/10/2018.

BALLESTRIN, Luciana. **America Latina e o giro Decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BELÉM, EMEIEF Prof. Helder Fialho Dias (SEMEC). **Projeto Político Pedagógico.** Belém, PA, 2018a.

BELÉM, EMEIEF Prof. Helder Fialho Dias (SEMEC). **Inventário Biblioteca Escolar.** Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares – SISMUBE, Belém, PA, 2018b.

BELÉM, (SEMEC). **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental - Ciclo III e IV.** Rede Municipal de Educação de Belém. Belém, PA, 2012.

BELÉM, Resolução nº 40 de 21 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a organização e diretrizes do Ensino Fundamental em ciclos de Formação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA.** Diário Oficial do Município de Belém nº 12.032, 13 de fev de 2012, pp. 4 e 5. Belém, PA, 2011.

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB. Editora Grafset, 2006.

BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 12ª ed. 2015.

BLOCH, Marc. “**A história, os homens e o tempo**”. In: *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2001, p. 51-68.

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

BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, Conselho Nacional da Saúde, 2016. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46

BRELAZ, Walmir Moura. **PCCR dos profissionais da educação pública do Pará - Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010** – Comentado/Walmir Moura Brelaz. Belém: [s.n.], 2010.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Á pós-clonialidade e o artifício da História: quem fala em nome dos passados indianos?** IN: *Representations*, n.37. Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories. University of California Press, 1992. Tradução Erahsto Felício, revisão Gissele Raline Moura, junho 2009.

DAVIS, Ângela. “**O legado da escravidão: parâmetros e a origem dos direitos das mulheres**”. IN: *Mulheres, raça e classe*. São Paulo. Boitempo, 2016, pp. 23-48.

FELINTO, Renata. (org.) **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos**. Belo Horizonte, Editora: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Marieta; DELGADO, Lucília. **História do Tempo Presente e Ensino de História**. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

Gil, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. Editora Atlas S.A., São Paulo, 2008.

GLEZER, Raquel. **Tempo histórico: um balanço**. Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Campinas, São Paulo. Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, p. 37-43.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **O olhar imperial e a invenção da África**. In: **A África na sala de aula: visita à História contemporânea**. 4ª Edição, São Paulo: Selo negro, 2008. p. 13-44.

LEMOS, Guilherme Oliveira. **A África na Historiografia e na História da Antropologia: reflexões sobre “natureza africana” e propostas epistemológicas.** In Temáticas, Campinas, 23, (45/46): p. 155-182, fev/dez. 2015.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.**/ Beatriz Accioly Lins/ Bernardo Fonseca Machado/ Michele Escoura São Paulo. Editora Reviravolta. 2016.

MACIEL, Luíza Vieira e OTTO, Clarícia. **Consciência histórica sobre a África e a cultura Afro-brasileira.** Revista História hoje, v. 5, nº 10, p. 231-254, 2016.

MATOS, Hebe. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil,** ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de história: conceitos, temática e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 127-136.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2ª edição, 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MBEMBE, Achille. **O sujeito racial.** In: Crítica da razão negra. Paris, Editora: n-1 edições, 2018. p. 27-78

_____, Achille. **As formas africanas de Auto-Inscrição.** Revista Estudos Afro-asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, p. 171-209

MENDES, Lina Maria Braga. **Experiências de fronteiras: os meios digitais em sala de aula/** Lina Maria Braga Mendes. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

_____, Walter. **Novas reflexões sobre a “ideia da América latina”: A Direita, a Esquerda e a opção descolonial.** Caderno CRH – Dossiê: VOL. 21, nº 53, p. 239-352, 2008.

MORENO, Helena Wakim. **Ensino de História da África e o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen: um estudo de caso a partir de uma turma do 8º ano da rede municipal de São Paulo.** Revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. Ano 1, número 1, Volume 1 – Junho, 2016. Pp. 291-308.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Editora: CRV, Curitiba, 2016. p. 15-42

MUDIMBE, Valentine Yves. **A invenção da África: Gnose, Filosofia e a ordem do conhecimento.** Bloomington: Indiana University press, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas e civilizações**. 3ª edição, São Paulo: Gaudi editorial, 2012.

_____, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5ª edição, rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado. Uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2011.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Texto para discussão nº 996, IPEA, Brasília: novembro, 2003.

PARÁ, EEEF Américo Souza de Oliveira (SEDUC). **Projeto Político Pedagógico**. Belém, PA, 2018

PARÁ, Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre a regulamentação e a organização das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no sistema estadual de ensino do Pará**. Diário Oficial do Estado do Pará nº 31.584, 13 de jan de 2010, Cad. 2, p. 10. Belém, PA, 2010.

PARÁ, (SEDUC). **Conteúdo Programático Ensino Fundamental alfabetização 1ª a 4ª etapa**. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Centro de estudos Supletivos (CES), Belém, PA, 2011.

PASTOR DE CARVALHO, Bruno Leal. **História Pública e Redes Sociais na Internet: Elementos essenciais para um debate contemporâneo**. Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

PAULA, Benjamin Xavier de. **Os estudos africanos no contexto das diásporas**. Revista Educação e políticas em debate. UFVJM, Minas Gerais, v. 02, n. 01, jan/jul. 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. IN: SANTOS, Boaventura Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.) (2009). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez. p. 73-118

_____, Anibal. **Colonialidade, Poder, Globalização e democracia**. Revista Novos Rumos, Nº. 37, Ano 17, 2002.

RIBEIRO, Daniela Chaves; MARQUESINI, Lucas de Oliveira. **Culinária**. IN: Queiroz, Sônia. Brasilidades que vem da África. (ORGS). – Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. P. 31-48

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: _____ et. al. (orgs). **O Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado** – Rio de Janeiro: FGV, 2015. Pp. 97-119.

RODRIGUES, Olinda. **Orçamento Participativo: inovação no modelo de gestão das cidades**. Revista O Social em questão, Ano. XIV, nº 25-26, p. 445-472, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História enquanto ciência**. Curitiba, Editora: UFPR, 2015.

_____. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, 1(2): 7-16, jul./dez. 2006.

_____. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. Revista História da Historiografia (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

SANTOS, C. B.; BRAGA, P. S. M.; COSTA, R. F. (org.) **Povos indígenas e afro-brasileiros: um estudo da diversidade no Brasil**. Belém: Editora: Samauma, 2011.

SARANDY, Flávio. **Notas sobre a escrita de um texto didático**. Revista espaço acadêmico, educação, ensino de Sociologia, ensino médio e livro didático. UFF, 2017. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2017/09/23/notas-sobre-a-escrita-de-um-texto-didatico/>>, acessado em 26/10/2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI**. Brasília, UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP. Editora: Ática, 2007.

TIRADENTES, J. A.; SILVA, D. R. (org.) **Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Editora: Direção Cultural, 2008.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: Insurgir, reexistir e reviver**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, 2009

ZERBO, Joseph Ki (org.) **História Geral da África**, Volumes I / 2ª. Ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa diagnóstica pré-intervenção**(Os saberes históricos sobre a África e os africanos)****PROF HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS ANANINDEUA****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA: OS SABERES HISTÓRICOS
SOBRE A ÁFRICA E OS AFRICANOS.****PESQUISADOR RESPONSÁVEL****ALERRANDSON AFONSO MELO PINON*****IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE*****NOME:** _____**IDADE:** _____**SEXO:** _____**RELIGIÃO:** _____**COR/RAÇA:** _____**ESCOLARIDADE ANO/SÉRIE:** _____

INSTRUÇÕES: Você está recebendo um questionário de perguntas abertas, onde as respostas devem ser de orientação pessoal, devendo o participante recorrer aos seus saberes prévios e experiências adquiridas no dia a dia assistindo televisão, no convívio familiar, frequentado a escola, e outras situações cotidianas.

1ª QUESTÃO

O que você sabe ou já ouviu falar sobre a África?

2ª QUESTÃO

Você acha que a África tem alguma relação com o Brasil?

3ª QUESTÃO

O que você estudou (leu ou assistiu aula) sobre a História da África e dos africanos na sua escola?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE

(pesquisa pré-intervenção)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Os saberes históricos sobre a África e os africanos” que será realizada pelo professor pesquisador Alerrandson Afonso melo Pinon, mestrando profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo objetivo é compreender as interpretações do passado da África e dos africanos que são gerados no pensamento dos alunos para propor estratégias de ensino que ajudem a orientar o aprendizado na vida prática, construindo uma sociedade sem discriminação e preconceitos, daí o objetivo de educar as relações étnico-raciais.

Você receberá um questionário com perguntas abertas, onde as respostas devem ser de orientação pessoal, devendo o participante recorrer aos seus saberes prévios e experiências adquiridas no dia a dia assistindo televisão, no convívio familiar, frequentado a escola, e outras situações cotidianas. Não há riscos diretos na sua participação e os benefícios esperados, mesmo que não individualmente ou diretamente são: Aulas mais qualificadas com uso de recursos didáticos como: textos didáticos baseados em pesquisa bibliográfica e em acervos digitais, melhor direcionamento em seu aprendizado escolar com a superação de preconceitos e ideias erradas. As informações obtidas a partir desta pesquisa serão confidenciais, onde será garantido o sigilo das informações e o anonimato de todos os participantes. Ressaltamos que a participação nesta pesquisa é voluntária e facultativa, e sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em relação ao seu atendimento e relacionamento com o pesquisador deste projeto. Você receberá uma cópia deste Termo, onde consta meu endereço eletrônico e telefone, podendo a qualquer momento tirarem dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Alerrandson Afonso Melo Pinon
Historiador/professor de História SEDUC/SEMEC
Mestrando em ensino de História/UFPA
Celular/ZAP: 984623731
Email: alerrandson@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

Responsável do participante

APÊNDICE C – Questionário de pesquisa diagnóstica pós-intervenção**(Pesquisa de avaliação de aprendizagem)****PROF HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS ANANINDEUA****PESQUISA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: OS SABERES HISTÓRICOS
SOBRE A ÁFRICA E OS AFRICANOS.****PESQUISADOR RESPONSÁVEL****ALERRANDSON AFONSO MELO PINON*****IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE*****NOME:** _____**IDADE:** _____**SEXO:** _____**RELIGIÃO:** _____**COR/RAÇA:** _____**ESCOLARIDADE:** _____

INSTRUÇÕES: Você está recebendo um questionário de perguntas abertas, onde as respostas devem ser de orientação pessoal, devendo o participante recorrer aos seus saberes e conhecimentos adquiridos durante as aulas de História da sua escola, no ano letivo 2019.

Considerando o que você estudou e aprendeu nas aulas de História, responda as seguintes questões:

1ª QUESTÃO

Escreva sobre o que você aprendeu sobre a África e sua História?

2ª QUESTÃO

O que você aprendeu sobre a relação da África com o Brasil?

3ª QUESTÃO

O que você aprendeu sobre os africanos?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE

(pesquisa pós-intervenção)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar da “pesquisa de avaliação de aprendizagem sobre a História da África e dos africanos”, realizada pelo professor pesquisador Alerrandson Afonso Melo Pinon, mestrando profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo objetivo é avaliar a aprendizagem sobre as interpretações do passado da África e dos africanos, e da relação da África com o Brasil, geradas nas aulas de História no ano letivo 2019.

Você receberá um questionário com perguntas abertas, onde as respostas devem ser de orientação pessoal, devendo o participante recorrer aos seus saberes prévios e conhecimentos adquiridos nas aulas de História durante o ano letivo 2019. Não há riscos diretos na sua participação e os benefícios esperados, mesmo que não individualmente ou diretamente são: Aulas mais qualificadas com uso de recursos didáticos, melhor direcionamento do aprendizado escolar nas séries seguintes, avaliação da superação ou não de preconceitos e estereótipos sobre o tema em questão. As informações obtidas a partir desta pesquisa serão confidenciais, onde será garantido o sigilo das informações e o anonimato de todos os participantes. Ressaltamos que a participação nesta pesquisa é voluntária e facultativa, e sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em relação ao seu atendimento e relacionamento com o pesquisador deste projeto. Você receberá uma cópia deste Termo, onde consta meu endereço eletrônico e telefone, podendo a qualquer momento tirarem dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Alerrandson Afonso Melo Pinon
 Historiador/professor de História SEDUC/SEMEC
 Mestrando em ensino de História/UFPA
 Celular/ZAP: 984623731
 Email: alerrandson@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

Responsável do participante

APÊNDICE E – Texto didático 01***CONHECENDO O CONTINENTE AFRICANO: AS RIQUEZAS E A DIVERSIDADE CULTURAL***

Quando somos indagados sobre o que sabemos sobre a África surgem em nosso pensamento representações deste continente como uma região de florestas úmidas e grande animais mamíferos – elefantes, girafas, zebras, hipopótamos, gorilas e o rei Leão, como têm sido mostrado nos cinemas. Outras vezes, a África é representada como um grande deserto com dunas de areias a perder-se no infinito com caravanas de camelos. Existem ainda aquelas representações que ambientam o continente africano em um cenário de caos e miséria com a população carente e desnutrida sendo morta em guerras civis. Sem contar àquelas representações que caracterizam a África apenas como “o lugar de onde vieram os escravos” reduzindo a população deste rico e imenso continente à condição de escravidão, como se na África não tivessem existido reis e imperadores. A África é muito mais do que estas representações consolidadas nas narrativas históricas da sociedade ocidental.

A África é um continente muito grande, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados que cobre 20,3% da área total da terra firme do planeta. É dividido em mais de 54 países, onde se falam mais de 2000 idiomas, sendo povoado por quase 800 milhões de habitantes. É o segundo continente mais populoso do mundo ficando atrás apenas da Ásia. Ao norte o continente africano é banhado pelo mar Mediterrâneo, ao leste pelas águas do Oceano Índico, e a oeste pelo Oceano Atlântico. O sul é banhado pelo encontro das águas dos dois Oceanos.

Além das grandiosas áreas de deserto, como o Saara, que abrange quase um terço do continente africano, existem também altas montanhas com picos nevados: no Marrocos, a poucos quilômetros das areias do deserto, elevam-se montanhas denominadas de Atlas, que chegam a 4000 metros de altitude, com vegetação semelhante ao sul da Europa. No Quênia, país cortado pela Linha do Equador, as savanas tem o clima tórrido, mas no monte Quênia, de mais de 5000 metros de altitude, cai neve. O Quilimanjaro, na Tanzânia, com mais de 5.800 metros de altitude, tem neves eternas. O rio Nilo, cuja bacia banha nove países, teve a primeira represa conhecida na História da humanidade e os primeiros canais de irrigação, no contexto da História do Egito Antigo. O seu curso é maior do que o do rio Amazonas. Já o rio Níger, que deságua no Oceano Atlântico, passa pelos seguintes países: Guiné, Mali, Níger e Nigéria.

Na África há populações que vivem em aldeias espalhadas pela selva, como os pigmeus em Ruanda e no Burundi, enquanto que a cidade do Cairo, no Egito, se constitui em uma grande metrópole onde vivem mais de 09 milhões de habitantes. Em Lagos, na Nigéria, existem 13 milhões de habitantes, sendo esta cidade mais populosa do que São Paulo, no Brasil. A atividade agrícola, ocupação de aproximadamente 63% da população, é voltada para a exportação e tem como produtos principais: o cacau, o café, o algodão, a banana, o abacaxi, o caju a cana de açúcar e o amendoim. A pecuária é pouco desenvolvida na África em razão da pobreza das pastagens e da moléstia transmitida pela mosca Tsé Tsé, que ataca os rebanhos inoculando-os o tripanossomo, causador da doença do sono. Na África estão os maiores produtores mundiais de ouro e diamante, sendo que a maioria provém das minas da África do sul. O petróleo é extraído em países da costa do Mediterrâneo (Líbia, Argélia, e Egito) e na costa do Atlântico (Nigéria, Gabão, Camarões, e Angola). As religiões mais presentes no continente são: o Islamismo (cerca de 40% da população) e a Católica Romana (cerca de 15% da população). Existem também seguidores de diversas religiões tradicionais de cunho politeísta. Foram colônias portuguesas, e usam o português como língua oficial: Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Além do português, são falados no continente: o francês, o inglês, o árabe, e várias línguas e dialetos africanos. A História da África é a narrativa da longa permanência dos seus diferentes povos; as Histórias de como eles foram se adaptando às condições naturais, por vezes extremamente adversas; da domesticação de animais; da seleção de vegetais que servem de alimento e remédio; da exploração dos minerais; a História do desenvolvimento das tecnologias, das religiões e das culturas; da luta entre os homens, na disputa pelas áreas férteis e úmidas e pelas riquezas minerais. Portanto, a História da África não se resume à História das belezas das paisagens naturais e da rica vida selvagem. Muito menos se resume àquelas imagens de um continente envolvido em guerras que causaram fome, miséria e empobreceram sua população. Não podemos continuar acreditando em uma História única sobre o continente africano e sua população. Existe uma grande diversidade humana e cultural neste continente como foi possível descobrir neste texto.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Graf set, 2006
- MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas e civilizações**. 3ª edição, São Paulo: Gaudi editorial, 2012.
- SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP: Editora: Ática, 2007.
- TIRADENTES, J. A.; SILVA, D. R. (org.) **Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Editora: Direção Cultural, 2008.

APÊNDICE F – Texto didático 02***ASPECTOS HISTÓRICOS DO NORTE DA ÁFRICA: A DIVERSIDADE HUMANA E AS CIDADES HISTÓRICAS.***

As informações mais antigas acerca de povos africanos referem-se ao Egito, onde floresceu há 5 mil anos, no vale do rio Nilo, uma civilização que durou mais de 2 mil anos e deixou algumas marcas de sua grandeza, como os túmulos reais (pirâmides) e as pinturas. Ainda na região do Nilo, outra civilização grandiosa foi a Núbia (750 a. C.). Essa região, localizada no atual Sudão, era habitada por povos oriundos da península arábica, que se misturavam com populações originárias do próprio continente africano.

Os habitantes do Norte da África eram conhecidos como berberes e sofreram forte influência árabe desde o século VII. Mas, berbere também é o nome dado a uma variedade de povos nômades que viviam na região do deserto. Eles criavam camelos, construíam Oásis e captavam água em pleno deserto. Eram profundos conhecedores dos caminhos pelo deserto do Saara, tornando-se com isso guias que viabilizavam o trânsito de pessoas e produtos pelo deserto. Nesta tarefa, o Camelo era fundamental, pois com ele as condições de circulação pelo deserto melhoraram muito graças à sua força e capacidade de ficarem muitos dias sem comer. Do deserto, as cargas de mercadorias seguiam para a península arábica e para o mar vermelho, por terra e mar. Os comerciantes, denominados de tuaregues, ligavam toda a região do Saara, no passado também conhecido como Sudão (que quer dizer em árabe “Bilad al-Sudan” ou “terra dos negros”) ao norte islamizado da África. Eles foram os principais difusores do islã por toda região norte da África. Os rios africanos favoreciam a atividade comercial. A canoa era o principal meio para transportar as cargas das caravanas que iam e vinham, ligando as áreas de floresta ao deserto e aos portos do Mediterrâneo.

Nas cidades mais frequentadas pelos comerciantes, que por ali circulavam desde o século VI, e onde as terras eram mais férteis, como Tombuctu e Jene, no atual Mali, moravam povos culturalmente diferentes dos habitantes do deserto do norte africano. Ali viviam principalmente Mandingas e Fulas, e também uma variedade de outros grupos que faziam questão de se manter diferentes de seus vizinhos, mesmo convivendo lado a lado. Eles mantinham o comércio com os nômades do Saara, eram pastores, cultivavam alimentos, faziam tecidos, faziam cerâmicas, e trabalhavam com o couro. As caravanas que por ali passavam eram a principal causa da prosperidade destas cidades.

Por estarem à beira do deserto e ligadas a uma rede de rios usados como meio de transporte, essas cidades passaram a ser importantes centros de comércio. Do século XII ao XIX a cidade mais famosa desta região foi Tombuctu. Era ponto de descanso das caravanas que atravessavam o deserto e nela várias rotas comerciais se encontravam. A cidade foi considerada o elo entre a África ocidental e o mundo mulçumano e a Europa, sendo o centro dos impérios que ali existiram desde cerca do ano 1000. Pelos seus caminhos e mercados passavam o sal das minas do deserto, o ouro das minas de Bamkuk e Buré, os tecidos e grãos das cidades do Sudão Central, a noz de cola trazida do baixo Níger além de peles, brumas, enfeites de metal, objetos de cerâmica e de couro utilizados para vários fins. Na região do vale do rio Níger, arqueólogos descobriram uma antiga cidade, situada hoje no Mali, que corresponde a antiga cidade de Jene. A cidade ocupava uma área de 33 hectares e era cercada por uma muralha de quase dois quilômetros, com mais de quatro metros de altura. O material descoberto pelos pesquisadores revela que Jene já era uma grande cidade três séculos antes da era cristã, com uma população que trabalhava o ferro e dedicava-se ao comércio. No período de seu apogeu, entre os séculos VIII e XII, ela chegou a contar com mais de 20 mil habitantes. A produção de alimentos era abundante, especialmente rica em peixes, gado, cereais, com destaque para o arroz. Ligava-se á Tombuctu através de uma rede de 500 quilômetros de vias fluviais navegáveis. A produção de alimentos combinada com o artesanato foi a chave de seu sucesso. Contudo, por volta de 1400, quando a elite local se converteu ao Islamismo, a cidade murada foi abandonada, sendo construída uma nova capital em suas proximidades. A falta de documentos escritos e a perda da memória oral, não nos permite conhecer com mais profundidade a História da Jene antiga.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Graf set, 2006.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI**. Brasília, UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.
- SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP: Editora: Ática, 2007.
- TIRADENTES, J. A.; SILVA, D. R. (org.) **Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Editora: Direção Cultural, 2008.

APÊNDICE G – Texto didático 03

SOCIEDADE, CULTURA E RIQUEZA NA CIDADE HISTÓRICA DE MEROÉ.

Destaca-se no norte da África a cidade de Meroé, no antigo Reino de Kush. A sociedade cuxita se desenvolveu no território que hoje corresponde ao atual Sudão, fora do vale do rio Nilo, onde se encontram sítios arqueológicos que são inscritos como patrimônio da humanidade. O Reino de Kush sobreviveu durante um milênio, trata-se de uma cultura que ora se firma em sua especificidade ora procura alinhar-se à civilização egípcia. Sua primeira capital foi Napata, que se situava ao pé da montanha sagrada Djebel Barkal. Após a conquista de Napata por invasores egípcios, que tiveram apoio de mercenários gregos e carianos, os cuxitas se refugiaram tentando manter a maior distância possível de seus inimigos.

Devido à invasão egípcia é que em meados do século VI a. C., a capital foi transferida para uma região bem mais ao sul do território: fundando a cidade de Meroé. A cidade de Meroé situava-se na área das estepes, mais propícia à agricultura extensiva e a domesticação de animais, e no cruzamento das rotas seguidas pelas caravanas do deserto, entre o mar vermelho, o rio Nilo e o Chade. O primeiro rei de Meroé foi Aspelta, seguindo-se uma monarquia patriarcal entre os séculos VI e III a. C., segundo comprovam as inscrições nas sepulturas reais que são a principal fonte histórica que os historiadores dispõem para pesquisar esse período.

A partir do século II, destacou-se a afirmação do poder de um matriarcado tipicamente local, onde as rainhas-mães passaram a assumir o poder político e se proclamaram soberanas. Além do reinado da rainha Shanakdakhete (entre 170 e 160 a. C.), quatro outras rainhas tiveram um destaque especial: Amanirenas, Amanishakehto, Nawidemak e Maleqereabar. Ambas tinham o título de Candace, transcrição do título Kdke (que significa rainha-mãe reinante), e governavam o império com afastamento total de seus maridos do poder. A rainha Shanakdakhete teve uma edificação construída em honra de seu nome, na qual se encontram inscrições gravadas na língua meroíta. Essa edificação foi erguida em Naga, grande centro das estepes ao sul de Meroé. A construção mais famosa desse local é o templo do Leão de Naga, cujos relevos estão entre os exemplos mais representativos da arte meroíta. Durante a antiguidade, o Reino de Kush foi considerado uma das regiões mais ricas do mundo antigo. Essa fama se devia mais à riqueza mineral das terras fronteiriças situadas a leste do Nilo que à do interior do próprio reino. Kush foi uma das grandes áreas produtoras de ouro do mundo antigo.

Embora numerosos objetos de prata e bronze tenham sido encontrados nas sepulturas reais, parece que foram produzidos localmente. Mesmo que as minas não fossem controladas totalmente por Meroé, todos os seus produtos passavam pelos canais comerciais meroítas, aumentando assim, a fama desse reino como um dos mais ricos do mundo antigo. Os indícios arqueológicos indicam que os produtos artesanais meroítas eram de alto nível técnico e artístico. A cerâmica está entre os produtos mais conhecidos, devendo sua fama à alta qualidade de sua textura e decoração. Outro ramo do artesanato que atingiu um alto grau de desenvolvimento foi a joalheria. Os marceneiros fabricavam vários tipos de móveis; os tecelões produziam tecidos de algodão e de linho; os curtidores tratavam peles e couros.

Quanto à estrutura social em Meroé temos: a existência de uma classe dirigente composta pelo rei e sua família; de uma corte provincial que tinha funções administrativas, militares e religiosas; um grupo de agricultores e criadores de gado que formavam a maior parte da população meroíta; a já referida classe de artesãos e comerciantes; e os escravos. Quanto à mão de obra escrava, sabemos que grande parte era empregada na construção de pirâmides, templos, palácios e outras edificações grandiosas. Contudo, a escravidão em Meroé nunca chegou a se constituir em como a base principal da produção. Nas inscrições arqueológicas menciona-se sempre um número maior de mulheres escravizadas do que homens, o que indica ter sido a escravidão doméstica a forma mais recorrente.

Apesar de ser herdeira do Egito faraônico, por suas crenças, ritos funerários e insígnias reais, a sociedade de Meroé tinha sua originalidade com uma língua e escrita própria que se destacou por ser completamente distinta dos hieroglíficos egípcios. Teria inclusive enriquecido o panteão de divindades egípcias com novos deuses, como Apademak, o Deus-Leão. Sabe-se muito pouco sobre os últimos séculos de Meroé. Apesar dos meroítas terem conseguido deter os ataques de grupos nômades, eles acabaram tornando-se uma presa fácil para os povos axumitas do sul, do Reino de Axum (que se desenvolveu nos planaltos da atual Etiópia). Os pesquisadores concordam que a queda de Meroé muito provavelmente se deve às invasões axumitas, que começaram a ocorrer no século IV.

REFERÊNCIAS

- MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3ª Edição, São Paulo, Gaudi editorial, 2012.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI**. Brasília, UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.
- SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP: Editora: Ática, 2007.

APÊNDICE H – Texto didático 04

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

À medida que o africano se integrou à sociedade brasileira tornou-se afro-brasileiro. E mais do que isso, tornou-se brasileiro. Usamos o termo afro-brasileiro, para indicar produtos das mestiçagens para os quais as principais matrizes são as africanas e as portuguesas, frequentemente influenciadas por elementos indígenas locais. Além dos traços físicos, talvez seja na música e na religiosidade que a presença africana esteja mais evidente entre nós.

No Brasil as religiões africanas foram transformadas. Ritos e crenças de alguns povos se misturaram com os de outros e com os dos portugueses, mas, nesses processos, muitas características africanas foram mantidas. Os terreiros nos quais se abrigam os candomblés e umbandas são espaços com muitas características das culturas africanas: na Arquitetura, nos tipos de plantas e árvores no entorno das construções, nos altares nos quais as entidades sobrenaturais recebem abrigo, e nas formas de festejar. Nos ritos religiosos, a presença africana está ainda mais evidente, como na postura dos corpos, no gestual, na dança em círculos ao ritmo de tambores, instrumentos que aqui e na África são cercados de cuidados, sendo intermediários com o sagrado, e, portanto, não podendo ser tocados por qualquer pessoa. Os ritmos acelerados que os tocadores tiram deles acompanham o transe dos médiuns, por meio dos quais as entidades do além se manifestam, assumindo posturas corporais e vozes diferentes. Cada ritmo permite a incorporação de uma entidade sobrenatural, que tem toque, cores, adereços e gestos próprios.

Cada terreiro tem seus Orixás e espíritos, sendo que cada médium recebe determinada entidade. São os médiuns que permitem que as pessoas entrem em contato direto com as entidades que estão neles incorporadas. Em troca da intercessão pedida, os Voduns, Orixás, espíritos e ancestrais cobram oferendas e a realização de alguns ritos que garantem o seu culto pelos vivos. Se satisfeitas, as entidades do além farão que os resultados desejados sejam alcançados.

Proibidas no passado, as religiões afro-brasileiras são cada vez mais consideradas religiões tão válidas quanto qualquer outra. Contudo, os preconceitos contra elas ainda são muito acentuados, assim como os preconceitos contra a África, os africanos, os afro-brasileiros e os negros em geral. Além de se central nos cultos religiosos a música de influência africana, na qual o tambor geralmente é o instrumento mais importante, também é fundamental em muitas outras ocasiões de festas e danças.

Ao lado do tambor, outros instrumentos, como o berimbau, o agogô e o reco-reco, se juntaram aos de origem portuguesa como o pandeiro e a viola, e são utilizados na grande variedade de festas e danças. Nas congadas e maracatus, os ritmos africanos estão na base da música tocada. Também o samba de umbigada e de roda, os jongos, o frevo e muitas outras danças têm passos mais ou menos fiéis àqueles que realizaram os primeiros africanos e afro-brasileiros descendentes que dançaram em terras brasileiras.

Entre as danças populares mais comuns em todo o Brasil está o bumba meu boi ou boi-bumbá, espécie de teatro dançado e cantado no qual é contada uma história que se repete mais ou menos igual, na qual um empregado da fazenda mata o boi preferido do patrão para satisfazer o desejo da mulher grávida de comer carne, vendo-se depois numa enrascada. A situação é resolvida por meio das forças mágicas usadas por um feiticeiro que faz o boi ressuscitar. Essa brincadeira deu origem a uma das maiores festas populares da atualidade, o Boi de Parintins, no qual os elementos indígenas ganharam primeiro plano.

Vemos também a influência africana na culinária brasileira, principalmente na Bahia, onde o uso da pimenta e do azeite de dendê lembra a proximidade com a Costa da Mina africana. É importante perceber que a culinária africana misturou-se aos temperos e sabores indígenas e portugueses, onde as adaptações e recriações de alimentos fizeram nascer a culinária afro-brasileira. Comidas como o acarajé, o vatapá, o caruru, a maniçoba e o cuscuz são um exemplo de alimentos que têm receitas parecidas com as feitas na África. A própria banana, fruta tão consumida no Brasil, veio da parte oriental do continente africano. O cuscuz que comemos rotineiramente é uma herança dos povos islamizados da África. Ainda hoje os marroquinos preparam um alimento denominado de cous-cous, à base de farinha de trigo ou farinha de arroz, prato muito famoso em restaurantes europeus. No Brasil, a criatividade de nossos cozinheiros e cozinheiras introduziu o leite de vaca e a carne seca como complementos. Em cada região do Brasil há uma forma peculiar de se preparar este alimento. Da mesma forma, o acarajé, o vatapá e o caruru tiveram influências de receitas praticadas pelos povos Jeje, Nagô, Mandinga e Fon, do Congo, de Angola e de Moçambique. Consta que também a feijoada foi inventada pelos afrodescendentes. No contexto da escravidão no Brasil os senhores de engenho mandavam abater bois e davam aos escravizados apenas as partes que eles não gostavam (toucinho, mocotó, orelha, bucho). Dessa forma, as cozinheiras negras misturavam as partes descartadas do boi ao feijão, e assim teria nascido um dos mais conhecidos pratos brasileiros.

No que diz respeito aos aspectos da vida material é bom lembrar que muitas técnicas de produção e de confecção de objetos foram trazidas para o Brasil por africanos, que além de sua força de trabalho também nos deram alguns de seus conhecimentos. Muitos ferreiros, artesãos, mineiros, oleiros, tecelões, escultores, além de agricultores e pastores, estiveram entre os africanos que foram escravizados no Brasil. Os artesãos e especialistas trouxeram não só suas técnicas, mas também seus padrões estéticos, presentes nas formas, nas decorações e nas cores das coisas que faziam. Várias técnicas de tecer cestas, amplamente utilizadas entre as populações rurais brasileiras, se assemelham mais às técnicas africanas do que às dos indígenas, que também tinham uma cestaria de alta qualidade.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Graf set, 2006.
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª edição, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP: Editora: Ática, 2007.

APÊNDICE I – Texto didático 05

ORIGEM DE NOSSOS ANCESTRAIS AFRICANOS

Os africanos não vieram para a América de livre e espontânea vontade, sendo na realidade, trazidos para trabalhar como pessoas escravizadas. Com o avanço das plantações de cana de açúcar no nordeste, na segunda metade do século XVI, começou a diáspora africana para o Brasil. Os africanos que fizeram a diáspora eram povos de diferentes lugares da África, com características físicas e culturais próprias que trouxeram consigo hábitos, línguas e tradições que marcam profundamente nosso cotidiano. A maioria deles era de uma região localizada ao sul do Equador sendo embarcados para a América pelos portos de Benguela, Luanda (Angola) e Cabinda (Congo). Outra parte considerável saiu da Costa da região de Mina, pelo porto de Lagos (Nigéria), Ajudá (República do Benim) e São Jorge da Mina (Gana). Dessa forma, no Brasil, os africanos não eram conhecidos pela sua etnia, mas, sim pelo nome do porto da região que haviam sido embarcados. Um africano da etnia Congo, por exemplo, era chamado de Cabinda, se esse fosse o nome do porto africano por onde ele tinha sido embarcado.

Quanto à etnia havia os Bantos da área conhecida atualmente como Angola e Moçambique. Também havia grupos africanos de formação religiosa Islâmica como os Mandingas e Hauças do atual norte da Nigéria. Havia ainda alguns grupos menores das regiões hoje conhecidas como Serra Leoa e Costa do Marfim. A etnia mais numerosa no nordeste açucareiro do início da colonização no Brasil foi a Nagô que falava a língua denominada de Iorubá. Os falantes da língua Iorubá foram reconhecidos como integrantes de um único grupo no Brasil, por falarem o mesmo idioma. Eram em sua maioria, oriundos de Daomé (atual República do Benim), região que foi colonizada pelos franceses. Para referirem-se a eles, os franceses adotavam o nome Nagô. Portanto, no Brasil, independente da origem, era chamado de Nagô todo o grupo de africanos que falavam a língua iorubana.

A lógica capitalista mercantil da presença europeia na África

A chegada dos portugueses à África no século XV impôs à escravidão africana uma lógica capitalista. A captura de pessoas deixou de ser uma consequência exclusiva das guerras tribais. Foi então que surgiram os “pombeiros”, grupos de homens encarregados de capturar africanos – alguns da mesma tribo, inclusive – para vendê-los às feitorias portuguesas.

Os pombeiros contribuíram para a desintegração de várias tribos, facilitando a comercialização de africanos escravizados em larga escala, promovendo uma diáspora africana, ou seja, o espalhamento dos povos africanos pelo mundo entre os séculos XVI e XIX. Nosso país foi um dos que mais recebeu pessoas africanas, sendo por isso, profundamente influenciado por suas culturas, hábitos, religiosidade e musicalidade. O samba, a capoeira, o maracatu, a Umbanda e o Candomblé são as manifestações culturais que possuem raízes na África como resultado das diásporas para nosso continente.

Contribuição cultural africana para a cultura brasileira.

Para o historiador João José Reis, enquanto durou o tráfico de pessoas para a América, o continente recebeu cerca de quinze milhões de africanos sendo que 40% deles (seis milhões) foram trazidos para o Brasil. Esses africanos trouxeram não apenas sua força de trabalho, mas, também sua cultura que hoje fazem parte do nosso modo de viver, pensar e sentir. Os africanos contribuíram para a formação da cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: dança e música, religião, culinária e idioma. Essa influência se faz notar em grande parte do país sendo que em certos Estados como Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, Alagoas, Minas Gerais entre outros, a cultura afro-brasileira é particularmente destacada.

O culto aos Orixás e o sincretismo na religiosidade afro-brasileira

As etnias bantas e nagôs criaram no Brasil colonial a religião denominada de Candomblé. O Candomblé é uma religião afro-brasileira baseada no culto aos Orixás africanos. Largamente distribuída pelo Brasil também temos a Umbanda. Umbanda é uma religião sincrética que mistura elementos africanos com o Catolicismo e o Espiritismo, incluindo a associação de santos da igreja Católica com os Orixás. A Umbanda acredita que os Orixás não tiveram vida corpórea na terra; mas, que eles são a representação da energia e força oriundas da natureza. E é tal força que auxilia os seres humanos nas dificuldades do dia a dia. Para eles cada pessoa recebe a influência de um Orixá, que será seu protetor por toda a vida. Existem cinco orixás presentes em todas as correntes de Umbanda, que são: Oxalá, Xangô, Iemanjá, Ogum e Oxossi.

Iemanjá: Orixá mais popular do Brasil, a rainha do mar é a mãe de todos os Orixás, é a protetora dos marinheiros, pescadores, das viagens pelo mar, e também sobre toda a flora e fauna marinhas. Dona dos mares e oceanos, águas essas que, através de sua força, tem o papel de devolver vibrações e trabalhos, pois creem que o mar devolve tudo que nele for jogado.

No Pará, Iemanjá é sincretizada com Nossa Senhora da Conceição, sendo que o dia oito de dezembro, que é um feriado nacional Católico, é celebrado pelos umbandistas como o dia de Iemanjá. Na ilha de Outeiro, em Belém do Pará, ocorre anualmente a festividade em homenagem a Iemanjá, sempre no dia oito de dezembro.

A influência africana na Culinária, música e dança brasileira.

A influência da cultura africana também é evidente na culinária regional, especialmente na Bahia onde foi introduzido o dendezeiro. Dendezeiro é uma palmeira africana da qual se extrai o azeite de dendê. Este azeite é utilizado em vários pratos de influência africana como o vatapá, o caruru e o acarajé. Na música a cultura africana contribuiu com os ritmos, que são a base de boa parte da música popular brasileira. Gêneros musicais coloniais de influência africana como o lundu, terminaram dando origem à base rítmica do samba, choro, bossa-nova e outros gêneros musicais. Também há alguns instrumentos musicais brasileiros como o berimbau, o afoxé e o agogô que são de origem africana. O berimbau é o instrumento criado para dar o ritmo que acompanha os passos da capoeira. Capoeira é uma mistura de dança e arte marcial criada pelos africanos no Brasil colonial nas lutas de resistência contra a escravidão.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Graf set, 2006.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania 8º ano** / São Paulo: FTD, 2009 (coleção História: sociedade e cidadania)
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª edição, 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3ª Edição, São Paulo, Gaudi editorial, 2012. SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP: Editora: Ática, 2007.

APÊNDICE J – Apresentação de slides do Texto didático 01



CONHECENDO O CONTINENTE AFRICANO: AS RIQUEZAS E A DIVERSIDADE CULTURAL



REPRESENTAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO

- Quando somos indagados sobre o que sabemos sobre a África surgem em nosso pensamento representações deste continente como uma região de florestas úmidas e grande animais mamíferos – elefantes, girafas, zebras, hipopótamos, gorilas e o rei Leão, como têm sido mostrado no cinema.

RICA VIDA SELVAGEM



GRANDES FLORESTAS



REPRESENTAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO

REPRESENTAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO

- Outras vezes, a África é representada como um grande deserto com dunas de areias a perder-se no infinito com caravanas de camelos.
- Existem ainda aquelas representações que ambientam o continente africano em um cenário de caos e miséria com a população carente e desnutrida sendo morta em guerras civis.

DESERTO DO SAARA E AS CARAVANAS DE CAMELOS



CENÁRIO DE CAOS E MISÉRIA CAUSADO PELAS GUERRAS



REPRESENTAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO

REPRESENTAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO

- Sem contar àquelas representações que caracterizam a África apenas como "o lugar de onde vieram os escravos" reduzindo a população deste rico e imenso continente à condição de escravidão, como se na África não tivessem existido reis e imperadores.
- A África é muito mais do que estas representações consolidadas nas narrativas históricas eurocêntricas da sociedade ocidental.

ILUSTRAÇÃO DA CAPITAL DO REINO DE BENIN



O EQUÍVOCO DE RESUMIR A RELAÇÃO BRASIL/ÁFRICA AO COMÉRCIO DE ESCRAVOS

- Segundo o pesquisador Alberto da Costa e Silva: "é um reducionismo absurdo. Os africanos trouxeram para o Brasil bens, instrumentos, técnicas de mineração, técnicas de criação extensiva de gado, vegetais, uma infinidade de elementos. Temos a tendência perversa de falar apenas em "escravo". Não falamos em banto, fon, iorubá ou congo. Não falamos da contribuição que essas culturas deram ao Brasil. O que se estabeleceu aqui foi um diálogo de culturas, um quadro extremamente complexo."

CONHECENDO O CONTINENTE AFRICANO

- A África é um continente muito grande, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados que cobre 20,3% da área total da terra firme do planeta.
- É dividido em mais de 54 países, onde se falam mais de 2000 idiomas, sendo povoado por quase 800 milhões de habitantes.
- É o segundo continente mais populoso do mundo ficando atrás apenas da Ásia.
- Ao norte o continente africano é banhado pelo mar Mediterrâneo, ao leste pelas águas do Oceano Índico, e a oeste pelo Oceano Atlântico. O sul é banhado pelo encontro das águas dos dois Oceanos.

MAPA POLÍTICO ATUAL DA ÁFRICA



NORTE DA ÁFRICA

- Formam a região conhecida como Norte da África ou África Setentrional que abriga populações arabo-berberes:
 - Argélia
 - Egito
 - Líbia
 - Marrocos
 - Sudão
 - Sudão do Sul
 - Tunísia
 - Chade
- Também englobam essa região:
 - O Saara ocidental
 - Parte da Mauritânia
 - Mali
 - Níger
- Foi a principal via de entrada do islã na África a partir do século VII
- Essa região costumava ser chamada de África "branca", expressão que vem sendo abolida por sua carga histórica negativa

OUTRAS ATIVIDADES ECONÔMICAS

- Na África estão os maiores produtores mundiais de ouro e diamante, sendo que a maioria provém das minas da África do sul.
- O petróleo é extraído em países da costa do Mediterrâneo (Líbia, Argélia, e Egito) e na costa do Atlântico (Nigéria, Gabão, Camarões, e Angola).

O SENTIDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA

- A História da África é a narrativa da longa permanência dos seus diferentes povos;
- As Histórias de como eles foram se adaptando às condições naturais, por vezes extremamente adversas;
- De como conseguiram realizar a domesticação de animais, a seleção de vegetais que servem de alimento e remédio, a exploração dos minerais;
- É a História do desenvolvimento das tecnologias, das religiões e das culturas e da luta entre os homens, na disputa pelas áreas férteis e úmidas e pelas riquezas minerais.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Graf set, 2006.
- SOUZA, Marina de melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP: Editora: Ática, 2007.
- TIRADENTES, J. A.; SILVA, D. R. (org.) **Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Editora: Direção Cultural, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas e civilizações**. 3ª edição, São Paulo: Gaudi editorial, 2012.

A DIVERSIDADE RELIGIOSA E LINGUÍSTICA

- As religiões mais presentes no continente são: o Islamismo (cerca de 40% da população) e Católica Romana (cerca de 15% da população).
- Existem também seguidores de diversas religiões tradicionais de cunho politeísta.
- Foram colônias portuguesas, e usam o português como língua oficial: Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe.
- Além do português, são faladas no continente: o francês, o inglês, o árabe, e várias línguas e dialetos africanos.

CONCLUSÃO

- Portanto, a História da África não se resume à História das belezas das paisagens naturais e da rica vida selvagem;
- Muito menos se resume àquelas imagens de um continente envolvido em guerras que causaram fome, miséria e empobreceram sua população.
- Não podemos continuar acreditando em uma História única sobre o continente africano e sua população.
- Existe uma grande diversidade humana e cultural neste continente como foi possível descobrir neste texto.

APÊNDICE K – Apresentação de slides do Texto didático 02

O NORTE DA ÁFRICA: A DIVERSIDADE HUMANA E SUAS RICAS CIDADES HISTÓRICAS



MAPA ATUAL DO NORTE DA ÁFRICA



O NORTE DA ÁFRICA ANTIGO

- As informações mais antigas acerca de povos africanos referem-se ao Egito, onde floresceu há 5 mil anos, no vale do rio Nilo, uma civilização que durou mais de 2 mil anos e deixou algumas marcas de sua grandeza, como os túmulos reais (pirâmides) e as pinturas.
- Ainda na região do Nilo, outra civilização grandiosa foi a Núbia (750 a. C.). Essa região, localizada no atual Sudão, era habitada por povos oriundos da península arábica, que se misturavam com populações originárias do próprio continente africano.

AS PIRÂMIDES DO EGITO



INFORMAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE AS PIRÂMIDES DO EGITO ANTIGO

- As pirâmides são uma fonte de fascinação para os seres humanos, que não conseguem imaginar como nossos antepassados fizeram algo sem tecnologia, muito menos como construíram estruturas grandes o suficiente para serem vistas do espaço!
- A Pirâmide de Gizé por exemplo, acredita-se ter sido construída ao longo de duas décadas para o faraó Khufu, com mais de 2.3 milhões blocos gigantes de calcário e granito pesando em média duas toneladas e meia cada. Muitas vezes, eles vinham de lugares distantes, com mais de 500 quilômetros de distância.

INFORMAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE AS PIRÂMIDES DO EGITO ANTIGO

- Evidências arqueológicas sugerem que os antigos egípcios usavam trenós de madeira para transportar os blocos de calcário e granito. Mas se você já arrastou alguma coisa pela areia, você pode entender porque esses trenós podem não ter facilitado essa tarefa. O peso dos blocos faria o trenó afundar e a areia se acumularia na frente do trenó.
- Um estudo recente propõe que os egípcios antigos utilizavam água para deixar a areia mais maleável e rígida.
- Adicionavam entre 2 e 5% de água ao volume da areia. Nos experimentos, a força necessária para puxar trenós pela areia foi reduzida em 50% quando a quantidade certa de água foi adicionada.

EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS

- Uma pintura no túmulo do faraó Djehutihotep mostra trabalhadores movendo uma estátua em um trenó.
- filas de trabalhadores são mostrados puxando pesadas cordas presas à estátua;
- uma figura está no topo do trenó, derramando o que certamente poderia ser água no chão à sua frente.



OS BERBERES

- Os habitantes do norte da África eram conhecidos como berberes e sofreram forte influência árabe desde o século VII.
- Mas, berbere também é o nome dado a uma variedade de povos nômades que viviam na região do deserto.
- Eles criavam camelos, construíam Oásis e captavam água em pleno deserto.
- Eram profundos conhecedores dos caminhos pelo deserto do Saara, tornando-se com isso guias que viabilizavam o trânsito de pessoas e produtos pelo deserto.

OÁSIS DO LAGO UBARI NA LÍBIA MODERNA



O QUE SÃO OÁSIS

- O oásis é considerado uma porção de água encontrada no meio dos desertos, formando regiões mais úmidas, proporcionando condições para que a vegetação se desenvolva nestas áreas.
- Eles servem como ponto estratégico de descanso e abastecimento de água para as populações nômades que habitam o deserto, assim como para os comerciantes que cruzam este bioma seguindo, as rotas comerciais como os beduínos e tuaregues da África, que utilizam os oásis do deserto do Saara há mais de três milênios.
- Devido às condições proporcionadas pelo surgimento dos oásis que permitem o desenvolvimento de plantas, animais e do homem, eles são por muitos considerados uma dádiva em meio ao calor e o clima seco dos desertos.

IMAGEM ATUAL DOS BERBERES



INFORMAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE OS BERBERES

- Desde a Antiguidade, os Berberes são povos **autóctones** (ou seja, povos naturais da região) do norte da África.
- Inicialmente os Berberes viviam em tribos esparsas que cobriam uma boa parte do deserto do Saara, principalmente na região que nós costumamos chamar de "Magreb", onde hoje temos Mauritânia, Marrocos, Argélia, Mali, Líbia e até mesmo uma parte da Tunísia.

INFORMAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE OS BERBERES

- Hoje os antropólogos que estudam os Berberes não os classificam como apenas um povo comum, mas sim **um conjunto de povos nômades que tem características socias e linguísticas bem parecidas**, mas que não tem uma definição — até os dias de hoje — como um povo unido em torno de um Estado, apesar de uma identidade cultural bem comum entre as diversas tribos.
- Cabe aqui também citar uma peculiaridade dos Berberes: após a expansão islâmica entre os séculos VIII e IX, muitos se converteram ao islã e transmitiram sua herança religiosa.
- Hoje podemos dizer que a característica mais comum ao povo Berbere é justamente o islamismo.

INFORMAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE OS BERBERES

- Normalmente os Berberes são classificados de acordo com os dialetos específicos de cada grupo, que também costumam ocupar uma região de forma esparsa ou não. Os três principais grupos berberes — que são também grupos linguísticos — são os **tuaregues**, os **tamazights** e os **chleuhs**. Temos também os chamados berberes dos oásis, os **chaouias**, os **rifains** e os **kabyles**.

A DIVERSIDADE HUMANA

- Nas cidades mais frequentadas pelos comerciantes, que por ali circulavam desde o século VI, e onde as terras eram mais férteis, como Tombuctu e Jene, no atual Mali, moravam povos diferentes dos habitantes do deserto do norte africano.
- Ali viviam principalmente Mandingas e Fulas, e uma variedade de outros grupos que faziam questão de se manter diferentes de seus vizinhos, mesmo convivendo lado a lado.
- Eles mantinham o comércio com os nômades do Saara, eram pastores, cultivavam alimentos, faziam tecidos, faziam cerâmicas, e trabalhavam com o couro.

OS MANDINGAS

- Os Mandingas (em mandingo: Mandinka) são um dos maiores grupos étnicos da África, com uma população estimada em 11 milhões.
- São descendentes do Império Mali, que ascendeu ao poder durante o reinado do grande rei mandingo Sundiata Keita.
- Originários do atual Mali, os mandingos ganharam a sua independência de impérios anteriores no século XIII e fundaram um império que se estendeu ao longo da África Ocidental.

OS MANDINGAS

- Através de uma série de conflitos, primeiramente com os fulas (organizados no reino de Fouta Djallon), levaram metade da população mandingo a converter-se do Animismo ao Islamismo.
- Hoje, cerca de 99% dos mandingos em África são muçulmanos, com algumas pequenas comunidades animistas e cristãs.
- Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, cerca de um terço da população mandinga foi embarcada para a América como escravos, após a captura em conflitos.
- Uma parte significativa dos afro-americanos nos Estados Unidos são descendentes de mandingos.

OS MANDIGAS NA ÁFRICA ATUAL

- Os mandingos vivem principalmente na África Ocidental, particularmente na Gâmbia, Guiné, Mali, Serra Leoa, Costa do Marfim, Senegal, Burkina Faso, Libéria, Guiné-Bissau, Niger, Mauritânia;
- Embora bastante dispersos, não se constituem no maior grupo étnico em qualquer dos países em que vivem, exceto na Gâmbia.



FULAS

- São um grupo étnico que compreende várias populações espalhadas pela África Ocidental, mas também na África Central e no Norte de África sudanesa.
- Os países onde estão distribuídos são a Mauritânia, o Senegal, a Guiné, a Gâmbia, o Mali, a Nigéria, a Serra Leoa, o Benim, o Burkina Faso, a Guiné-Bissau, a Costa do Marfim, o Niger, o Togo, a República Centro-Africana, o Gana, a Libéria, até ao Sudão, a leste.
- Os Fulas não são o grupo majoritário nesses países, com exceção da Guiné.

MULHERES FULAS DA GUINÉ BISSAU



A CIDADE DE TOMBUCTU

- Era ponto de descanso das caravanas que atravessavam o deserto e nela várias rotas comerciais se encontravam. A cidade foi considerada o elo entre a África ocidental e o mundo muçulmano e a Europa, sendo o centro dos impérios que ali existiram desde cerca de ano 1000.
- Pelos seus caminhos e mercados passavam o sal das minas do deserto, o ouro das minas de Bamkuk e Buré, os tecidos e grãos das cidades do Sudão central, a noz de cola trazida do baixo Niger além de peles, brumas, enfeites de metal, objetos de cerâmica e de couro utilizados para vários fins.

FOTO RECENTE DE TOMBUCTU



TOMBUCTU HOJE

- Pesam sobre ela várias ameaças, como a desertificação e os conflitos político-militares.
- Quanto à primeira, vento seco proveniente do deserto, tem provocado grandes destruições, incluindo no abastecimento de água.
- Os segundos, para além de provocarem numerosas vítimas, parecem ter afetado consideravelmente os valores culturais da cidade, como a valiosa coleção de 20000 manuscritos guardada no Instituto Ahmed Baba, parte da qual parece ter desaparecido.
- Desde 2012 que a UNESCO incluiu Tombuctu na lista mundial dos valores culturais em perigo. O início da intervenção daquele organismo remonta aos anos da década de 1990.

A CIDADE DE JENE

- Na região do vale do rio Niger, arqueólogos descobriram uma antiga cidade, situada hoje no Mali, que corresponde a antiga cidade de Jene.
- A cidade ocupava uma área de 33 hectares e era cercada por uma muralha de quase dois quilômetros, com mais de quatro metros de altura.
- O material descoberto pelos pesquisadores revela que Jene já era uma grande cidade três séculos antes da era cristã, com uma população que trabalhava o ferro e dedicava-se ao comércio.

A CIDADE DE JENE

- No período de seu apogeu, entre os séculos VIII e XII, ela chegou a contar com mais de 20 mil habitantes. A produção de alimentos era abundante, especialmente rica em peixes, gado, cereais, com destaque para o arroz.
- Ligava-se à Tombuctu através de uma rede de 500 quilômetros de vias fluviais navegáveis. Contudo, por volta de 1400, quando a elite local de converteu ao Islamismo, a cidade murada foi abandonada, sendo construída uma nova capital em suas proximidades.
- A falta de documentos escritos e a perda da memória oral, não nos permite conhecer com mais profundidade a História da Jene antiga.

A GRANDE MESQUITA DE DJENNÉ NO MALI



HISTÓRICO DA MESQUITA DE DJENNÉ

- A Grande Mesquita de Djenné é um templo muçulmano, que fica em Mali no norte da África, é o maior edifício de adobe (barro misturado com palha, fezes de vaca e água) do mundo e impressiona não só pelo tamanho, mas principalmente pelo fato de ser construído com material tão frágil.
- A mesquita foi construída em 1280 por Kunburu, o 26º sultão de Djenné no lugar de seu antigo palácio e numa época em que a religião islâmica, pregada por comerciantes árabes, que cruzavam o deserto do Saara, chegava à cidade de Djenné.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Graf set, 2006.
- SOUZA, Marina de melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP: Editora: Ática, 2007.
- TIRADENTES, J. A.; SILVA, D. R. (org.) **Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Editora: Direção Cultural, 2008.
- SILVERIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI**. Brasília, UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

APÊNDICE L – Apresentação de slides do Texto didático 03

A CIDADE DE MEROÉ NO ANTIGO REINO DE KUSH



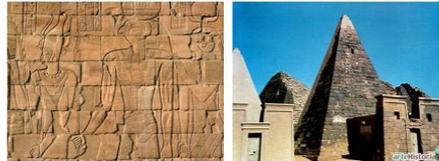
BREVE HISTÓRICO DO REINO DE KUSH

- A sociedade cuxita se desenvolveu no território que hoje corresponde ao atual Sudão, fora do vale do rio Nilo, onde se encontram sítios arqueológicos que são inscritos como patrimônio da humanidade.
- Sua primeira capital foi Napata, que se situava ao pé da montanha sagrada Djebel Barkal.
- Após a conquista de Napata por invasores egípcios, que tiveram apoio de mercenários gregos e carianos, os cuxitas se refugiaram tentando manter a maior distância possível de seus inimigos.

A FUNDAÇÃO DE MEROÉ

- Devido à invasão egípcia é que em meados do século VI a. C., a capital foi transferida para uma região bem mais ao sul do território: fundando a cidade de Meroé.
- A cidade de Meroé situava-se na área das estepes, mais propícia à agricultura extensiva e a domesticação de animais, e no cruzamento das rotas seguidas pelas caravanas do deserto, entre o mar vermelho, o rio Nilo e o Chade.
- O primeiro rei de Meroé foi Aspelta, seguindo-se uma monarquia patriarcal entre os séculos VI e III a. C., segundo comprovam as inscrições nas sepulturas reais.

AS SEPULTURAS REAIS DE MEROÉ



O MATRIARCADO DE MEROÉ

- A partir do século II a. C., destacou-se a afirmação do poder de um matriarcado tipicamente local, onde as rainhas-mães passaram a assumir o poder político e se proclamaram soberanas.
- Além do reinado da rainha Shanakdakhete (entre 170 e 160 a. C.), quatro outras rainhas tiveram um destaque especial: Amanirenas, Amanishakehto, Nawidemak e Maleqereabar.
- Ambas tinham o título de Candace, transcrição do título Kdke (que significa rainha-mãe reinante), e governavam o império com afastamento total de seus maridos do poder.

O MATRIARCADO DE MEROÉ

- A rainha Shanakdakhete teve uma edificação construída em honra de seu nome, na qual se encontram inscrições gravadas na língua meroíta.
- Essa edificação foi erguida em Naga, grande centro das estepes ao sul de Meroé.
- A construção mais famosa desse local é o templo do Leão de Naga, cujos relevos estão entre os exemplos mais representativos da arte meroíta.

AS INSCRIÇÕES REFERENTES ÀS CANDACE DE MEROÉ



O TEMPLO DO LEÃO DE NAGA



A RIQUEZA DO REINO DE KUSH

- Durante a antiguidade, o Reino de Kush foi considerado uma das regiões mais ricas do mundo antigo.
- Essa fama se devia mais à riqueza mineral das terras fronteiriças situadas a leste do Nilo que à do interior do próprio reino. Kush foi uma das grandes áreas produtoras de ouro do mundo antigo.
- Mesmo que as minas não fossem controladas totalmente por Meroé, todos os seus produtos passavam pelos canais comerciais meroítas, aumentando assim, a fama desse reino como um dos mais ricos do mundo antigo.

A CERÂMICA E O ARTESANATO MEROÍTA

- Os indícios arqueológicos indicam que os produtos artesanais meroítas eram de alto nível técnico e artístico.
- A cerâmica está entre os produtos mais conhecidos, devendo sua fama à alta qualidade de sua textura e decoração. Outro ramo do artesanato que atingiu um alto grau de desenvolvimento foi a joalheria.
- Os marceneiros fabricavam vários tipos de móveis; os tecelões produziam tecidos de algodão e de linho; os curtidores tratavam peles e couros.

VESTÍGIOS ARQUEOLÓGICOS DE MEROÉ



A ESTRUTURA SOCIAL DE MEROÉ

- Quanto à estrutura social em Meroé temos:
- a existência de uma classe dirigente composta pelo rei e sua família;
- de uma corte provincial que tinha funções administrativas, militares e religiosas;
- um grupo de agricultores e criadores de gado que formavam a maior parte da população meroíta;
- a já referida classe de artesãos e comerciantes;
- e os escravos.

A ESCRAVIDÃO EM MEROÉ

- Quanto à mão de obra escrava, sabemos que grande parte era empregada na construção de pirâmides, templos, palácios e outras edificações grandiosas.
- Contudo, a escravidão em Meroé nunca chegou a se constituir em como a base principal da produção.
- Nas inscrições arqueológicas menciona-se sempre um número maior de mulheres escravizadas do que homens, o que indica ter sido a escravidão doméstica a forma mais recorrente.

A DECADÊNCIA DE MEROÉ

- Sabe-se muito pouco sobre os últimos séculos de Meroé. O componente nativo foi se tornando cada vez mais importante nesta cultura.
- Provavelmente não era fácil manter o controle das rotas de caravanas entre o vale do Nilo e o mar vermelho.
- Apesar dos meroítas terem conseguido deter os ataques de grupos nômades, eles acabaram tornando-se uma presa fácil para os povos axumitas do sul, do Reino de Axum (que se desenvolveu nos planaltos da atual Etiópia).
- Os pesquisadores concordam que a queda de Meroé muito provavelmente se deve às invasões axumitas, que começaram a ocorrer no século IV.

REFERÊNCIAS

- SOUZA, Marina de melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo, SP: Editora: Ática, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3ª Edição, São Paulo, Gaudi editorial, 2012.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI**. Brasília, UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.