



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JORGEVAL ANDRADE BORGES

**A VEZ DA ÁFRICA? O ENSINO DA HISTÓRIA AFRICANA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA BAHIA**

Salvador – Bahia

2014

JORGEVAL ANDRADE BORGES

**A VEZ DA ÁFRICA? O ENSINO DA HISTÓRIA AFRICANA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para conclusão do curso de doutorado, na linha de pesquisa Currículo e (In) Formação, sob orientação da professora doutora Maria Antonieta Campos Tourinho.

Salvador – Bahia

2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Borges, Jorgeval Andrade.

A vez da África? : o ensino da história africana em escolas públicas da Bahia / Jorgeval Andrade Borges. – 2014.

316 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. História – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. África – História - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Historiografia. 4. Brasil - [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Tourinho, Maria Antonieta de Campos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.89044 – 23. ed.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BORGES, Jorgeval Andrade. A vez da África? O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Kabengele Munanga

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Maria Inês da Silva de Souza Carvalho

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Roque Felipe de Oliveira Filho

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À memória do eterno amigo e professor José Luis Pamponet Sampaio que, mais do que ninguém, me ensinou a conhecer, disseminar e fazer história.

Aos meus amados filhos Felipe, Ananda e Luiza que me ensinaram a ser perseverante.

A minha companheira Elizabeth que, entre outras coisas, me ensinou a brigar e recuar quando necessário.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas que lembro como essenciais e especiais neste trabalho e mais precisamente no meu andar pela vida que esta talvez seja a parte mais prazerosa e, ao mesmo tempo, delicada da tese.

A cada um dos meus companheiros de investigação e estudos durante toda a jornada desse trabalho. Falo dos colegas de profissão docente da Educação Básica da rede pública de ensino da Bahia. A essas guerreiras e guerreiros da educação que têm mais uma missão na vida: levar a África para uma juventude marcadamente afrodescendente e para todos aqueles que com ela se identificam, se enriquecem. Vocês, professores que participaram dessa investigação com sua imensa paciência, me deram todo o substrato dessa pesquisa. Por isso, considerem que esse trabalho também lhes pertence.

A minha orientadora professora Maria Antonieta Campos Tourinho pelo acolhimento da proposta, paciência e valiosas sugestões um sincero e especial agradecimento.

A coordenação e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, sempre amáveis e disponíveis para resolver questões do nosso dia a dia acadêmico.

A colega, amiga e companheira de percurso na Faculdade de Educação professora Maria Cecília de Paula. Sem seu decisivo apoio e solidariedade, tenha certeza de que este trabalho seria muito mais difícil.

Ao professor Miguel Bordas pela constante solidariedade e por estimular o conhecimento através da percepção dos detalhes das coisas, por minúsculas que sejam. São nesses pequenos indícios que se encontra algo diferente.

Ao professor e amigo Menandro Ramos pela força e conversas constantes apontando a cada momento as formas da educação que não queremos, de jeito nenhum. Como não ficar com o senso crítico apurado convivendo com ele.

A professora e amiga Mary Arapiraca por ter me mostrado que o riso não é uma proposta para a educação, pois ele é a própria educação. Questiona ela: como a escola pode ter se esquecido do riso em seu currículo? E com isso fui aprendendo mais e mais sobre educação. Por tudo mais: apoio, conversas e maravilhosa companhia.

Ao Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, por permitir que esse doutorado se efetivasse.

Aos colegas do grupo de pesquisa HCEL pela convivência e discussões compartilhadas.

Ao grupo de pesquisa FEP, especialmente pelo amadurecimento que tive com os debates sobre formação de professores.

A Adson Cesar, artista nato, pela sua sensibilidade e por disponibilizar seu talento na criação dos mapas que compõem esse trabalho.

Aos amigos e velhos companheiros Belarmino, Greice e Binho minha grande gratidão pelas ajudas e compreensões nas horas difíceis. Continuo esperançoso para que nossas parcerias continuem dando êxitos.

Aos meus filhos pelo carinho, solidariedade, preocupação compartilhada, pela força e pela compreensão durante todo esse trajeto, principalmente pelos vários momentos de ausência e impaciência.

A Elizabeth que, junto comigo foi idealizadora e organizadora das atividades de campo dessa pesquisa, sem a ajuda da sua liderança e inteligência, definitivamente este trabalho não aconteceria.

Instruir para a vida é ensinar a viver; porém, qual deve ser o treinamento dos homens negros e brancos para uma vida comunitária proveitosa? Há cento e cinquenta anos nossa tarefa teria parecido mais fácil. (Du Bois, 1999, p. 147)

SIDNEY FALCÃO



miudins - 30 anos de periferia

RESUMO

Esta tese traz uma investigação da situação do ensino da história da África em escolas públicas baianas. A análise que é desenvolvida nesse trabalho se baseia na perspectiva dos professores que lecionam a disciplina História na rede pública estadual de ensino da Bahia. Através de depoimentos e reflexões feitas pelos referidos docentes com a utilização das técnicas de aplicação de questionários e debates realizados em grupos focais se vislumbrou um quadro da situação do ensino de África na disciplina História na Educação Básica. Do mesmo modo, se apresenta elementos que são considerados favoráveis ou obstáculos para a inserção da história africana nas escolas. No corpo do trabalho se faz uma exposição da historiografia sobre a África e uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à temática dos estudos afro-brasileiros e africanos. Tais procedimentos serviram como auxílio para análises dos conteúdos da história africana que de fato estão sendo levados para as salas de aula nas escolas. Os resultados do trabalho levaram à formulação central de que a inserção da história da África nas escolas acontecem preponderantemente na forma de projetos sem, contudo, ser inserida nos planos das disciplinas escolares. A África que está inserida nas escolas públicas estudadas nessa pesquisa se apresenta em forma de projetos e dependente de ação voluntária dos educadores. A ideia central aponta a reflexão de que a dificuldade para uma implementação da África no currículo escolar de forma apropriada se deve substancialmente à problemática da formação docente e ausência de ação organizada e sistematizada do poder público.

Palavras-chave: Ensino de História - História da África - Historiografia - Educação.

ABSTRACT

This thesis brings a investigation of the Africa History teaching situation in Bahia public schools. The analysis developed in this paper is based in this paper is based in the teacher's point of view who teach history subject in the state public school in Bahia. Through points and reflections made by mentioned teachers in focal groups showed the situation of teaching of African History subject in the Basic Education. In the same way, it's shown elements which are considered favorable or obstacles to the inclusion in the Africa history at schools. In the paper it's made an exposition of historiography about Africa and an analysis of National Curricula's rules related to African-brazilians and Africans topics. Such proceedings served as aid to analysis of the contents of the paper results took to central elaboration of the including of Africa history at schools happen primery as projects noretheless be included in the plans of the school subjects. African which is included in the public schools studied in this research is presented as projects and depends on the teachers voluntary actions. The main idea takes to a reflection that the difficult for including Africa in the school schedule by the proper way is due substantially to the problematical of teacher studies and absent to organize and systematized action of public government.

Key Words: History Teaching – Africa History – Historiography - Education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conhecimento dos Professores sobre a Lei 10.639/03	215
Gráfico 2 - Opiniões dos Professores sobre a Lei 10.639/03.....	217
Gráfico 3 - Especificidade de Opiniões (Dificuldades na Implementação da Lei 10.639/03)	219
Gráfico 4 - Especificidade de Opiniões Possibilidades para Implementação da Lei 10.639/03)	222
Gráfico 5 - Formação em África na Graduação.....	228
Gráfico 6 - Conhecimentos sobre História da África	229
Gráfico 7 - Formação Continuada em África	230
Gráfico 8 - Acesso dos Professores aos Estudos sobre África	231
Gráfico 9 - Conteúdo de África em Sala de Aula (começo)	236
Gráfico 10 - Autores citados pelos professores como referência em Estudos Africanos	240
Gráfico 11 - Escolas onde os professores pesquisados lecionam	248
Gráfico 12 - Localização das Escolas que os Professores Pesquisados Trabalham	250
Gráfico 13 - Conhecimento dos Professores sobre a Lei 10.639/03	251
Gráfico 14 - Acesso aos Estudos sobre África.....	258
Gráfico 15 - Acesso aos Estudos sobre África na graduação, curso de extensão e/ou pós-graduação.....	258

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Macro Divisão Étnico-Racial da África	25
Mapa 2- África Oriental	26
Mapa 3- Divisão Hegeliana da África	76
Mapa 4- Macro Regiões Históricas Africanas	103
Mapa Temático - Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Correntes Historiográficas Sobre a África (Modelo 1).....	66
Tabela 2 - Correntes Historiográficas Sobre a África (Modelo 2).....	68
Tabela 3 - Correntes Historiográficas Sobre a África (Modelo 3).....	72
Tabela 4 - Diretrizes Curriculares - CNE/CP Nº 3/2004 (Metas do Bloco Central)....	125
Tabela 5 - Diretrizes Curriculares - CNE/CP Nº 3/2004 (Metas da Área)	127
Tabela 6 - Diretrizes Curriculares - CNE/CP Nº 3/2004 (Conteúdos do Campo de Estudo).....	128
Tabela 7 - Diretrizes Curriculares - CNE/CP Nº 3/2004 (Conteúdos do Campo de Estudo).....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Antecedentes Históricos da Inclusão dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros no Ensino	112
Quadro 2 - Leis Federais de Obrigatoriedade dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros no Ensino	116
Quadro 3 - Autores Utilizados para o Ensino da História da África na Educação Básica.....	268

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEAO	Centro de Estudos Afro Orientais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional para o Ensino Médio
FTC	Faculdade da Cidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MSN	Movimento Social Negro
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
OUA	Organização da Unidade Africana
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEC	Secretaria da Educação
SECADI	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TEN	Teatro Experimental do Negro
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPG/PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas p/ a Educação, a Ciência e a Cultura
UniJorge	Centro Universitário Jorge Amado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. TRAJETÓRIAS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO AFRICANO.....	21
1.1. Historiografia antiga sobre a África.....	23
1.2. Historiografia contemporânea sobre a África.....	45
2. VERSÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ÁFRICA.....	65
2.1. Classificações das vertentes historiográficas da história africana.....	65
2.2. Historiografia sobre a África e a problemática do eurocentrismo.....	74
2.3. Desafios da historiografia sobre a África.....	87
3. A LEI 10.639 E O ENSINO DA HISTÓRIA AFRICANA.....	106
3.1. Interpretações sobre a lei de obrigatoriedade dos estudos africanos no ensino.....	106
3.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História Africana.....	118
4. PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: QUESTÕES DE METODOLOGIAS.....	151
4.1. Campo de pesquisa da educação e disciplinas escolares.....	151
4.2. Ensino de História da África no Brasil: perspectivas após a Lei 10.639.....	177
4.3. Pesquisa em educação numa perspectiva de aproximações metodológicas.....	202
5. ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	213
5.1. Primeira etapa da pesquisa: panorama do ensino de história da África nas escolas.....	213
5.2. Segunda etapa da pesquisa: ampliação e aprofundamento do quadro do ensino de história da África nas escolas.....	244
5.3. Terceira etapa da pesquisa: as situações do ensino de história da África em escolas públicas baianas.....	274

CONCLUSÃO.....	296
REFERÊNCIAS.....	301
APÊNDICES.....	309
Apêndice 1 - Questionário 1 (Curso "Educação Interdisciplinar e Multicultural: Conexões entre África e Brasil).....	309
Apêndice 2 - Questionário 2 (Curso "Educação das Relações Étnico-Raciais: Conhecendo a Historiografia Africanista").....	311
Apêndice 3 - Termo de Cessão.....	315

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa realizou uma investigação da atual presença da história africana na Educação Básica. Esse trabalho faz uma análise, a partir de depoimentos de professores, da situação da inserção desses conteúdos em escolas públicas da rede estadual de ensino da Bahia. Buscou-se proceder a um estudo sobre a incorporação da história africana nas referidas escolas propondo estabelecer uma correlação entre o ensino de história e os estudos historiográficos sobre a África.

A pesquisa esteve centrada numa problemática educacional que consiste em saber como está acontecendo à implementação da lei 10.639/03, especificamente no que diz respeito à introdução da história da África no ensino fundamental e médio das nas escolas públicas baianas. Para tanto, procurou descobrir quais conteúdos, fontes, referenciais teóricos e metodologias são adotados pelos docentes visando à abordagem da temática africana na disciplina História. Do mesmo modo, foram analisados quais elementos interferem no processo de implantação desses novos temas no currículo escolar, no sentido de tentar apontar aspectos que possam ser considerados favoráveis ou obstáculos para o ensino de história da África nas escolas.

Assim sendo, o objeto desse trabalho, o ensino de história da África nas escolas, guarda uma relação íntima com a lei de inclusão dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino. O recorte do objeto para as escolas públicas baianas, majoritariamente localizadas na cidade do Salvador, traz elementos particulares para ser levados em conta, pois trabalha com um universo preponderantemente afrodescendente, seja no que diz respeito aos docentes ou discentes.

Por conseguinte, o objeto se configura em um contexto social que possui uma história de ativismos político e cultural intenso no que diz respeito à temática africana, sendo por isso uma das áreas mais significativas das lutas pelo reconhecimento e valorização da história e cultura africana no Brasil. Investigamos o ensino da história africana em uma realidade de educação formal que envolve o poder público, mas em um contexto no qual a educação informal, que envolve várias entidades e associações comunitárias, já vive experiências históricas educacionais sobre essa temática. É de se esperar, portanto, que se trata de uma região privilegiada para que esses conteúdos fossem satisfatoriamente trabalhados no sistema formal de educação. No entanto, as coisas não caminham de forma tão simétrica, pois a pesquisa elucida que no âmbito formal da educação para os conteúdos africanos na cidade de Salvador existe um fosso a

ser ultrapassado, pelo menos no caso específico das escolas públicas estaduais representadas pelos docentes sujeitos dessa pesquisa.

A problemática que rege a investigação está vinculada ao objetivo de colocar a questão da existência de uma abordagem da história da África nas escolas em que trabalham os professores pesquisados. Nesse sentido, aponta fatores que se apresentam como obstáculos para a inserção desses conteúdos no currículo escolar. Igualmente, discute se a abordagem sobre a história africana realizada nessas escolas continua inserida no marco eurocêntrico ou se apresenta novas perspectivas teóricas. Trata-se fundamentalmente saber se a história africana está sendo ensinada na disciplina História, assim como, em caso positivo, discutir que história da África está sendo ensinada nas salas de aulas.

Merece destaque nesse trabalho a questão da formação de professores para temática africana, sendo considerado um dos mais sérios problemas a ser enfrentado para a inclusão de África no currículo escolar. Neste particular, trabalhou-se o problema da formação docente no que diz respeito ao conhecimento que possuem da historiografia sobre a África. Isso elucidou elementos de importância teórica, pois permitiu realizar analogias entre formulações elaboradas pelos professores em sala de aula e aquelas postas nas obras especializadas em história da África. A esse respeito ficou evidenciado que o ensino da disciplina escolar, particularmente no caso de História, mantém uma correspondência assimétrica com a produção historiográfica. Disso se infere que existe uma necessidade na formação docente de atualização bibliográfica. No caso específico do ensino da história africana, a pesquisa elucidou que esse problema está relacionado à dificuldade demonstrada pelos docentes em obter contato com a produção do conhecimento histórico africano.

O problema da pesquisa direcionou problemáticas historiográficas sobre a África para o ensino de História. Tendo isso em conta, a pergunta que orientou esse estudo pode ser assim formulada: a atual abordagem da África no ensino de História nas escolas públicas continua inserida no marco eurocêntrico ou apresenta novas perspectivas? Nesse sentido, em quais referenciais teórico-metodológicos se baseia o ensino de África na disciplina História da Educação Básica? Estas duas perguntas se resume na seguinte: o ensino de história da África se faz com base historiográfica adequada? A busca dos referenciais que se utiliza nas aulas sobre a história da África conduz às fontes escolhidas, se constituindo em uma indagação teórica que se

transmutou em uma situação educacional concreta: os desafios que é ensinar essa temática na realidade atual da escola brasileira.

O que de fato se realizou nessa pesquisa foi uma investigação da história da África nas escolas em condições adversas nas quais a formação docente é apenas um dos fatores a ser enfrentados, pois incluiu problemas de organização do trabalho escolar de várias ordens, desde gestões descomprometidas à falta de fiscalização do poder público. É este o quadro que se desenha nesse trabalho. No entanto, não está sendo apresentada aqui uma postura pessimista, ao contrário, é demonstrado igualmente que mudanças estão ocorrendo concretamente nas escolas e nas concepções dos educadores com respeito à importância do ensino de África.

Importante dedicar um breve espaço nessa introdução ao tema da metodologia. O tratamento da pesquisa de campo envolveu duas técnicas distintas de coleta de dados: a aplicação de questionário e a realização de grupos focais. A análise das informações dos questionários possibilitou as estruturas básicas nas quais se organizou o quadro geral da situação do ensino de história da África nas escolas. Os dados resultantes dos grupos focais possibilitaram a apresentação das questões que favorecem ou impedem um ensino dessa história de forma adequada conforme está colocado pela lei de obrigatoriedade dos estudos africanos na Educação Básica. Desse modo, as duas técnicas foram combinadas de tal forma que permitiu elucidar um panorama da realidade do ensino de África nas escolas e ao mesmo tempo colocar desafios a serem enfrentados.

Estudar o espaço ocupado pela história da África no ensino de História possibilitou vislumbrar a dimensão ocupada pela África na organização de todo o trabalho curricular das escolas. A pesquisa se sustentou na combinação de princípio quantitativo na organização e sistematização de dados e princípio qualitativo na forma de análise dos mesmos. A ideia é evitar dicotomias desnecessárias. No entanto, se apresenta como uma pesquisa em que o sentido qualitativo se sobrepôs pela forma de tratamento da análise dos dados.

Do ponto de vista do marco teórico a pesquisa se sustenta na perspectiva posta por Demerval Saviani em dois pressupostos centrais: a importância da escola e do professor como elementos decisivos para o processo de aprendizagem no mundo atual. No trato dessa questão relativa ao papel da escola e do professor no ensino se encontra a escolha dos docentes como sujeitos dessa pesquisa, pois se entende depender deles, em último caso, o êxito da inserção dos estudos africanos nas escolas.

Este trabalho compreende cinco capítulos: dois dedicados ao trato das questões teóricas relacionadas à construção do conhecimento histórico da África, um dedicado à análise da legislação educacional direcionada à inclusão dos estudos africanos no ensino e dois dedicados à discussão metodológica e análise dos resultados da pesquisa empírica.

No referente aos dois capítulos iniciais se destaca a definição de historiografia sobre a África, discutindo seu processo de formação e constituição em correntes historiográficas. São partes importantes do trabalho porque através da apresentação dessa historiografia se pode perceber o quanto ela é necessária para a formação de professores que têm a incumbência de ensinar a história africana na Educação Básica. A ideia é demonstrar que sem esse sustentáculo da produção dos especialistas africanos e africanistas fica comprometido a qualidade ou mesmo a existência do ensino da história africana nas escolas. Esses capítulos também são importantes para uma compreensão de determinadas questões levantadas em outros momentos da pesquisa como, por exemplo, a discussão sobre os conteúdos da história africanas exigidos pela legislação. No mesmo sentido, o debate sobre a formação docente no último capítulo evidencia a importância do conhecimento abordado nesses capítulos iniciais.

O capítulo três faz inicialmente um breve histórico da legislação relacionada à inserção dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino. Este é um assunto bastante tratado por autores especializados na temática, sendo o centro do debate o fato de considerar a lei de obrigatoriedade do ensino não como um ato que vem de cima para baixo, obrigando os educadores a ensinar o que não desejam, mas uma demanda social fruto de conquista do Movimento Social Negro. É uma proposta que emerge da base social brasileira e que ascendeu à forma de lei. Apesar da importância dessa discussão, a parte mais relevante desse capítulo é a análise das Diretrizes Curriculares destinadas à inclusão dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino. É a partir do entendimento dessas diretrizes que foi analisada a situação concreta do ensino de história da África nas escolas.

No capítulo quatro se processa a discussão sobre o contexto teórico da pesquisa, especialmente voltado para sua caracterização como uma investigação no campo de estudo da educação. Conceitualmente se promove uma discussão sobre o fenômeno educacional para, a partir daí, discutir o lugar da escola na sociedade e do papel do professor no contexto de importância da educação para o ser humano atual. Da escola se parte para uma discussão sobre disciplina escolar com ênfase na disciplina História e,

dentro dela, o espaço para a história da África após a vigência da lei de obrigatoriedade dos estudos africanos no ensino.

Nesse capítulo é visto como os especialistas têm analisado a questão da inserção da história africana na Educação Básica no Brasil. Com este panorama são feitas comparações entre os resultados dessa pesquisa e outras correlatas feitas no Brasil, tendo sempre como centro a discussão sobre o impacto da lei na perspectiva de introduzir essas novas temáticas nas escolas. Outra importante questão tratada nesse capítulo é a opção metodológica da pesquisa, especialmente no que diz respeito às suas identificações de cunho teórico. Nesse sentido, foram realizadas combinações de metodologias na visão de aproximações entre metodologias qualitativas, com uma identificação prioritária para a pesquisa ação.

O último capítulo desse trabalho se dedica a exposição e análise dos dados da pesquisa de campo. O trabalho de investigação foi realizado a partir de uma estratégia: a criação de curso de formação de professores para a temática da história da África. Foram realizados dois cursos nos quais se processou as técnicas de coleta dos dados, assim como, em contato constante com os professores, muitas conversas esclareceram determinados pontos da pesquisa. Com essa estratégia, durante dois anos de investigação empírica, se pode realizar uma pesquisa com um universo de oitenta professores de História da rede pública estadual de ensino da Bahia. Estes docentes ensinam em escolas de várias localidades da cidade do Salvador e demais cidades vizinhas. Desse modo, foi construído um universo de professores pesquisados representativo da educação pública na região metropolitana da referida capital baiana.

As conclusões do presente trabalho assinalam para mudanças ocorridas nas escolas no que diz respeito ao ensino da história africana. Nesse sentido, apresenta situações de diferenciações entre formação adquirida para a temática africana e o conhecimento que de fato se tem sobre África por parte dos professores. No mesmo sentido, apresenta diferenciações entre realização de eventos com temáticas africanas nas escolas e o ensino de África nas salas de aulas. No fundo se coloca uma caracterização ambígua em que a história africana aparece nas escolas baianas se constituindo em uma maneira como a África é introduzida no ensino de História sem modificar substancialmente a forma como este ensino vinha sendo realizado até então. A ambiguidade é que se coloca um novo elemento sem interferir no conjunto, ou seja, é uma inserção da história africana ainda baseada na lógica da história europeia. Em outras palavras, a atual presença da história da África nas escolas não modificou, em sua

essência, a estrutura eurocêntrica a qual a concepção de história ainda está vinculada. No final se alenta uma ideia que possa vir a expressar a situação atual da história africana nas escolas: a África e sua história estão deixando de ser omitidas para serem reveladas, porém, ainda de modo tímido.

1. TRAJETÓRIAS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO AFRICANO

Este capítulo aborda a historiografia sobre a África tendo como referência o processo histórico de como foi construído esse conhecimento. A grande questão da escrita da História da África é a problemática do olhar africano sobre sua história. Saber em que momento os africanos se tornaram os protagonistas da construção do conhecimento histórico de seu continente implica, como afirma o historiador africano Joseph Ki-zerbo, em refletir sobre o significado desse fato para as sociedades africanas e quais contribuições suas obras trouxeram para a historiografia mundial (KI-ZERBO, 2010).

No entanto, antes de adentrar nesses pontos, cabe fazer uma consideração inicial. A historiografia sobre a África é um campo de estudo com abrangência internacional que permite englobar a produção de historiadores dentro e fora do continente africano. Tendo isso em vista, nesse trabalho se concebe essa produção historiográfica em dois conjuntos de historiadores: africanos e africanistas. A finalidade dessa dupla nomenclatura é determinar a origem do pesquisador no sentido de identificar se o mesmo é originário ou não da África. Assim sendo, se parte da ideia de que existe uma produção historiográfica realizada por historiadores africanos (origem africana) e africanistas (origem não africana). Com isso a produção desse conhecimento histórico permite refletir sobre as variadas versões historiográficas que africanos e não africanos proporcionam. Assim sendo, foi utilizada a nomenclatura historiografia sobre a África para o conjunto da produção historiográfica relacionada à história do continente africano. Esta se subdivide em duas dimensões de produção: africana e africanista.

Desde a Antiguidade os escritos de viajantes, historiadores e geógrafos mencionavam a África, criando uma tradição de interpretação estrangeira sobre esse continente. Isso gerou a questão de saber como os africanos representam sua história. Tendo essa presença marcadamente estrangeira da explicação do processo histórico africano, uma tentativa de periodização dessa produção historiográfica pode ser sugerida considerando a necessidade de identificar um momento de ruptura dessa tendência exógena de conceber a África. Por isso se pensou em dois momentos distintos da historiografia africana: uma historiografia antiga e outra contemporânea. A historiografia antiga compreenderia os textos de escritores do antigo mundo mediterrâneo e árabe, assim como trabalhos dos viajantes europeus da época do

comércio atlântico. A historiografia contemporânea abarcaria uma produção colonial e outra surgida no momento das independências e formação dos países africanos.

Existe um texto do africanista inglês John Donnelly Fage sobre a produção do conhecimento histórico africano que é considerado um clássico dessa temática por ser uma síntese de como a África era vista desde os pensadores antigos até os contemporâneos. Este texto foi publicado como o primeiro capítulo da coleção História Geral da África da UNESCO (2010). A ideia central do referido trabalho defende a premissa de que a historiografia sobre a África é produto do período posterior à Segunda Guerra Mundial. Fage (2010) compreende que até a segunda metade do século XX os trabalhos referentes aos estudos das sociedades africanas e sua historicidade não possuíam ainda a dimensão de uma história do continente como um todo. Segundo ele, os estudos existentes sobre a história africana antes da década de 1950 se configuram como trabalhos localizados em determinadas regiões e, na maioria dos casos, não se constituindo em pesquisas especialmente voltados para a investigação histórica. São estudos amplos que incluíam especialmente conhecimentos de geografia, antropologia e etnologia.

Com isso se entende que a produção do conhecimento histórico da África possui duas etapas: antes e posterior aos anos de 1950. Sustentado nessa ideia, considera-se que a partir da década de 1950 houve um movimento historiográfico que se pode ilustrar como sendo a “revolução” da historiografia sobre a África. Adotar o referencial da segunda metade do século XX como surgimento da atual historiografia sobre o continente africano não significa que se trata de proceder a um corte mecânico, negando a produção sobre história da África desde a antiguidade, mas de um processo cumulativo que, por várias circunstâncias, possibilitou um salto a partir do marco indicado.

Textos que tratam da historiografia sobre a África são raros no Brasil, no entanto, a coleção História Geral da África, em seu primeiro volume, oferece uma gama de artigos que trabalham com a questão da formação do conhecimento histórico africano. Dos 28 capítulos constituintes dos primeiro tomo da referida obra, 16 são dedicados à temática da produção do conhecimento sobre a história da África. Os 12 capítulos restantes tratam da pré-história africana. Dos capítulos que se dedicam à produção do conhecimento histórico africano, seis estão voltados especialmente para detalhar o processo historiográfico, sendo que os demais discutem questões de metodologia para construção da História da África. Nesta pesquisa se trabalhou como

fonte primordial estes textos, complementado com indicações de outras obras que fazem referência à historiografia sobre a África.

Os oito tomos da obra *História Geral da África* está disponível para o público no site do Ministério da Educação, se tornando um material de fácil acesso para os professores em geral. Esta preleção sobre a coleção supracitada está sendo colocada no intuito de sugerir que as leituras dos seis capítulos iniciais do primeiro volume podem ser de valia para aqueles que pretendam se inteirar a respeito da historiografia sobre a África. Em conjunto, os referidos capítulos realizam um panorama do conhecimento histórico sobre a África que perpassa desde os escritos da antiguidade até os movimentos intelectuais do século XX que proporcionaram a mencionada transformação nos estudos históricos do continente africano. Essas leituras permitem uma compreensão de como essa historiografia se constituiu, demonstrando sua longevidade, ao mesmo tempo em que destaca a importância substancial dos trabalhos realizados a partir da década de 1950.

O sentido da mudança no conhecimento histórico sobre a África se deve, sobretudo, à participação dos africanos na construção de sua história, destituindo o domínio da visão estrangeira sobre esse continente. No entanto, não menos importantes foram as atitudes de ser o continente como um todo objeto dos estudos históricos e a escrita da História da África ser dotada das modernas técnicas e metodologias desse campo de conhecimento. Por conseguinte, o que denominamos de “revolução” da historiografia sobre a África é formada por triplo aspecto: a visão africana da história, a construção de uma História da África em seu conjunto e a aplicação das técnicas mais avançadas de pesquisas históricas.

Na sequência se realiza um panorama reflexivo do conhecimento sobre a história africana, distinguindo dois momentos: uma historiografia antiga, de predominância estrangeira, e uma historiografia contemporânea, construtora da atual visão da história africana, centrada prioritariamente em autores africanos.

1.1. Historiografia antiga sobre a África

Para pensar o processo de construção do conhecimento histórico da África é interessante realizar uma abordagem sobre as áreas que compõem esse continente e suas

localizações geográficas, pois isso facilita a compreensão da narrativa¹. Existe uma divisão tradicional do território africano em duas Áfricas que utiliza o referencial étnico-racial. A primeira é a África do Norte, também conhecida como África branca, abrangendo a faixa africana do mar mediterrâneo e o deserto do Saara. A segunda é comumente denominada de África Subsaariana, conhecida como África negra, abrangendo a maior parte da África. A África Subsaariana compreende duas subdivisões: a Faixa Sudanesa, região vizinha do deserto do Saara, e a região Banta, que se estende do centro ao sul do continente. Desse modo, a África negra está repartida entre cultura Sudanesa e Banta.

Entendendo que se trata de uma forma questionável para se classificar as diferenças dentro do continente africano à medida que ocultam a enorme diversidade étnica e cultural dos povos da África, além de passar uma imagem de isolamento entre essas regiões. O renomado historiador tunisino Hichem Djait, especialista em história medieval do Maghreb, coloca ponderações a essa forma de dividir o espaço africano que denomina de “áreas étnico-culturais”:

Ao examinar o primeiro ponto, seríamos tentados desde logo a fazer uma distinção elementar entre a África ao norte do Saara - África branca, arabizada e islamizada, profundamente tocada pelas civilizações mediterrânicas e por isso mesmo desafricanizada - e a África ao sul do Saara, negra, plenamente africana, dotada de uma irredutível especificidade etno-histórica. Na verdade, sem negar a importância dessa distinção, um exame histórico mais aprofundado revela linhas de divisão mais complexas e menos nítidas (DJAÏT, 2010, p. 81).

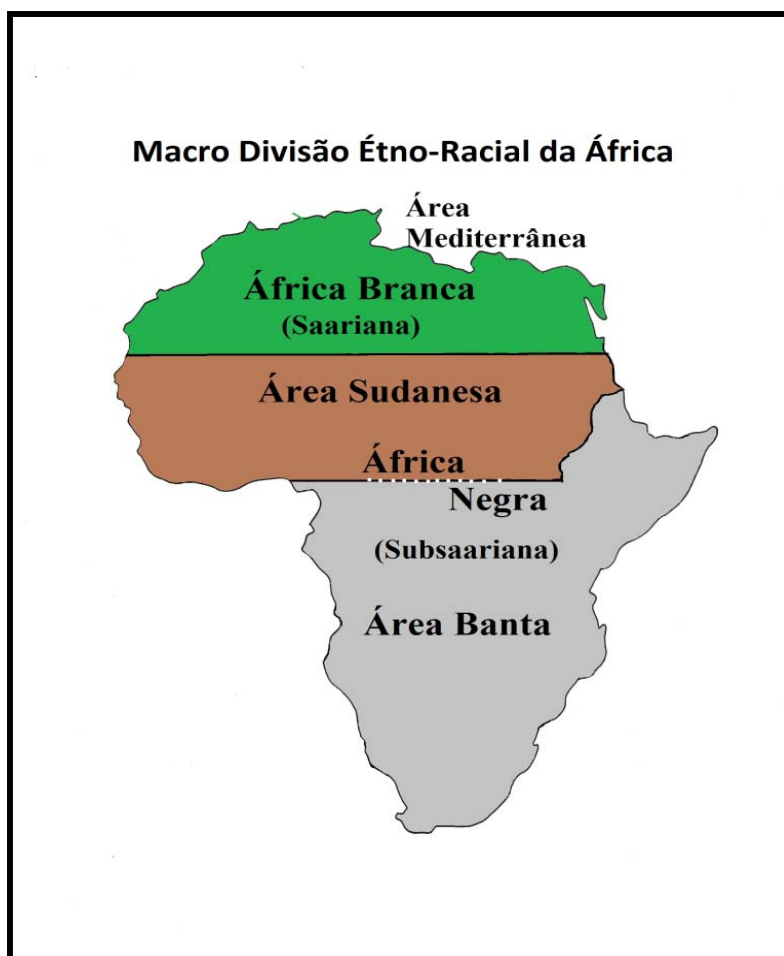
Considerar uma parte da África como “desafricanizada” e outra como “plenamente africana” foi como procedeu, a seu modo, o pensamento hegeliano. A forma como o filósofo alemão Hegel dividiu as regiões africanas e a questão, defendida por ele, de uma África “arabizada” que deixou de ser africana é retomada adiante em outro ponto desse trabalho. O que interessa nesse momento é destacar a maneira prudente em que o citado historiador africano tratou essa macro divisão em duas Áfricas: branca e negra.

Não obstante, desde que seja apresentada de forma crítica, no ensino de história pode ser interessante começar com essa apresentação comumente divulgada sobre a

¹ Uma descrição do território africano para uma perspectiva histórica pode ser encontrada em Alberto da Costa Silva no primeiro capítulo da obra “A enxada e a lança”. Cf. SILVA, Alberto da Costa e. A enxada e a lança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

África, para que se possa na continuidade discutir a fragilidade dessa classificação. Esse procedimento conduz a um primeiro e “nebuloso” reconhecimento do espaço e povos africanos. Com esta intenção foi elaborado um mapa para ilustrar a macro divisão étnico-racial da África. Como se trata de um recurso com caráter didático, portanto demonstrativo, as linhas divisórias não obedecem a critérios rígidos. A intenção desse mapa é ter uma ideia do que significa dividir o continente africano pelo critério macro étnico.

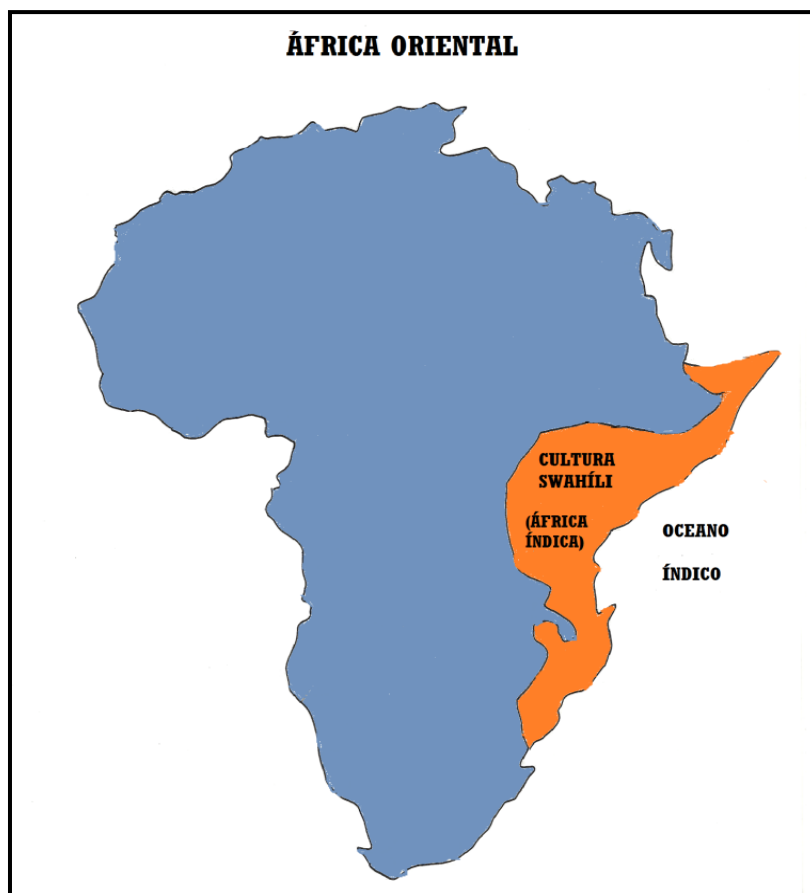
Mapa 1



A partir dessa ampla divisão se pode proceder a subdivisões menores para cada área mencionada. Um modelo possível seria apresentar subdivisões na África Banta a exemplo da região oriental do continente, precisamente na costa banhada pelo oceano Índico. Na costa Índica africana se desenvolveu uma cultura denominada Swahíli, resultado de contatos entre populações bantas africanas e imigrantes árabes, com

contribuições de povos indianos que igualmente se estabeleceram nessa região. Por isso a cultura Swahíli é considerada como uma síntese cultural de base africana.

Mapa 2



Esse processo de “retalhar” as áreas macro étnicas africanas permite, paulatinamente, que se possa observar a imensa variedade de povos e culturas desse continente. Seguindo esses passos, outros mapas podem ser elaborados como, por exemplo, na Área Norte a região do Maghreb ou na Área Sudanesa a região conhecida como África ocidental. Com isso se vai percebendo que termos como sudaneses e bantos são referências amplas no qual pouco se explica sobre as culturas e sociedades da África, mas que servem como parâmetros iniciais para que se possa adentrar, com maior acuidade, nas variadas situações específicas africanas. Esse referencial macro étnico é um expediente que pode auxiliar nas referências geográficas africanas que se faz mais adiante quando da abordagem do processo de construção da historiografia

sobre a África. No entanto, isso não esconde a importância que tem a discussão da problemática das divisões regionais africanas. Por isso vale ainda se deter um pouco mais sobre essa questão.

Em oposição a uma divisão em duas Áfricas a partir da referência “etnocultural”, o aludido historiador africano Djait, utilizando duplo critério das relações internacionais e existência de documentação escrita, aponta para outra possibilidade de divisão em duas macro áreas africanas:

Assim somos tentados a opor uma África mediterrânica, desértica e de savana, incluindo o Magreb, o Egito, os dois Sudões, a Etiópia, o chifre da África e a costa oriental até Zanzibar, a uma outra África “animista”, tropical e equatorial - bacia do Congo, costa guineense, área do Zambeze-Limpopo, região interlacustre e, finalmente, a África do Sul. E é verdade que essa segunda diferenciação se justifica, em grande parte, pelo critério de abertura para o mundo exterior e, nesse caso, pela importância da penetração islâmica. Esse fato de civilização é confirmado pelo estado das fontes escritas, que opõem uma África bem servida de documentos - com gradações norte-sul - a uma África completamente desprovida deles, ao menos no período em estudo. “Mas a dupla consideração da abertura para o exterior e do estado das fontes escritas corre o risco de permitir julgamentos de valor e de ocultar sob o véu da obscuridade quase metade da África (central e meridional)” (DJAIT, 2010, p. 81).

Percebe-se que mesmo divisões baseadas nos critérios acima elencados podem levar a um juízo de uma área desenvolvida e outra atrasada. Isso significa reforçar a ideia de que houve uma área da África que não possuía história até a chegada de povos estrangeiros. Estas reflexões nos levam a pensar que devemos ter cautelas com o recurso às macro divisões africanas. Djait pensa que a solução mais adequada seria criar modelos com múltiplas áreas, o próprio historiador tunisino elaborou um exemplo constituinte de várias regiões históricas africanas argumentando que “essa classificação tem a vantagem de não opor duas Áfricas; estrutura o continente segundo afinidades geo-históricas orientadas dentro de uma perspectiva africana...” (DJAIT, 2010, p. 82). Em outro momento desse trabalho é retomada a questão da possibilidade em se criar modelos de múltiplas áreas históricas da África. Neste momento cabe registrar que apesar de estar ciente de suas debilidades, para iniciar o entendimento do processo histórico de criação de uma historiografia sobre a África, que se discorre a partir de agora, o referencial da divisão macro étnica pode auxiliar na localização mais ampla de regiões e povos africanos.

Discuti-se a seguir a possibilidade de existência de trabalhos sobre a história africana durante a Antiguidade. Como a cronologia da história da África não

corresponde à da Europa cabe a ressalva do medievalista tunisino de que “aqui, a noção de Antiguidade certamente não se compara à que vigora na história do Ocidente, na medida em que só se identifica parcialmente com a Antiguidade “clássica”; o período não se encerra com as denominadas invasões bárbaras, mas com o súbito aparecimento do Islã.” (DJAIT, 2010, p. 80). Reflexões importantes sobre essa temática podem ser encontradas no texto anteriormente citado de John Fage, como também no capítulo cinco do primeiro volume da Coleção História Geral da África escrito pelo igualmente citado Hichem Djait. Nestes dois artigos, tanto o africanista inglês como o historiador africano coloca que as iniciativas de pesquisas históricas sobre a África na Antiguidade estavam concentradas na porção norte desse continente.

Ambos os autores mencionam os trabalhos de Heródoto que estudou as civilizações do norte da África e a região da Núbia, ressaltando que o objetivo do historiador grego era o conhecimento do mundo a seu alcance e não propriamente a África como objeto específico de estudo. Djait salienta que muitos escritores da Antiguidade tiveram uma preocupação em conhecer a África, inclusive, “entre os autores, encontramos grandes nomes, que, embora, em sua maioria, não tratem especificamente da África, concedem-lhe um lugar mais ou menos importante dentro de uma perspectiva mais ampla” (DJAIT, 2010, p. 86). A questão levantada é que esses escritos antigos não podem ser considerados como obras relacionadas à historiografia da África, se constituindo mais precisamente como fontes para construção da história africana antiga. Nisso está sua importância, pois estas fontes comprovam a historicidade africana nesta época.

A ideia central apresentada por esses autores é que na Antiguidade os trabalhos relacionados ao conhecimento histórico não tomaram a África como objeto específico de seus estudos. Mesmo assim, os gregos, por exemplo, consideravam a África mediterrânea como parte do mundo por eles alcançada e por isso sendo objeto de suas observações e descrições. No norte africano houve incursões diretas desses escritores antigos no intuito de estudar as culturas existentes, sendo que na África subsaariana as informações contidas nos textos antigos são esporádicas e o pouco conhecimento que adquiriram era proveniente de intermediários (FAGE, 2010).

Se pode então propor que a rigor não existiu uma historiografia africana na Antiguidade, mas escritos estrangeiros que fizeram abordagens a respeito das sociedades e culturas africanas desta época, sendo isso o início da interpretação exógena da África. A esse respeito o mencionado historiador norte africano avalia que

“é fato que, desde a época helenística, a maior parte de nossas fontes antigas é escritas em grego e latim.” (DJAIT, 2010, p. 80). Neste aspecto é importante lembrar que embora estivesse sujeito às interpretações estrangeiras, o caso do Egito antigo traz mais complexidade a essa questão à medida que tinha uma escrita própria com um rico manancial de textos históricos de origem interna, se configurando como um exemplo de construção de uma produção autóctone do conhecimento histórico africano. O mais adequado seria não negar a existência de uma produção africana de sua história na Antiguidade, mas acentuar a preponderante visão estrangeira sobre a África neste período.

O conhecimento do passado das sociedades africanas ampliou-se substancialmente a partir da chegada dos árabes. Na visão do historiador Djait, o significado da presença muçulmana sobre a história e a escrita histórica da África possui um caráter de mudança radical, representando um novo período. A favor dessa ideia o autor argumenta que “precisamente pela profundidade e alcance de seu impacto, o Islã representa uma ruptura com o passado que poderíamos chamar antigo, pré-histórico ou proto-histórico, conforme a região.” (DJAIT, 2010, p. 80). Trata-se aqui de um pensamento elaborado por um historiador com formação na cultura islâmica, o que é comum na historiografia africana, desde tempos remotos até a atualidade. A ideia de uma missão civilizatória islâmica para as sociedades africanas não é novidade, precedendo ao mesmo procedimento criado pelos europeus. Essa crítica não deixa de reconhecer a importância que os estudiosos mulçumanos tiveram para ampliar e requalificar a escrita da história da África. Neste sentido, o referido historiador africano, quando aborda a produção de documentação e obras históricas sobre a África, é coerente em colocar que “o século VII, século do aparecimento do Islã e das fontes árabes, deve ser considerado o início de uma nova idade...” (DAJAIT, 2010, p. 80). É possível levantar a possibilidade de vir a considerar o período islâmico como sendo o início de uma historiografia africana, em detrimento do período anterior, a Antiguidade, que proporcionaram escritos documentais de relevada importância.

A ação islâmica se deu em três áreas do continente africano: ao norte, compreendendo o deserto do Saara e a África mediterrânea; na área ao sul do Saara, conhecida como Faixa Sudanesa e na costa indiana africana, região oriental do continente. Desta época, surgiram obras feitas por escritores árabes ou africanos que escreviam em língua árabe. O comércio transsaariano permitiu que eruditos mulçumanos de várias origens tivessem contato com as civilizações do Saara, da faixa

sudanesa e da floresta ocidental africana. As caravanas comerciais do Saara favoreceram a presença de mulçumanos árabes e africanos nestas regiões, criando oportunidades de conhecerem os reinos sudaneses, assim como, em contato com a tradição oral, de escrever obras sobre estas sociedades. Do mesmo modo, o comércio da costa oriental africana levou vários eruditos árabes a percorrerem as cidades costeiras e portos ligados às ilhas vizinhas. O comércio (do oceano Índico africano) ligava a costa oriental da África à Índia e China. Esta rota comercial favoreceu o conhecimento dos árabes sobre as civilizações urbanas, costeiras, comerciais e marítimas africanas, dando origem à síntese cultural denominada Swahili.

A época que compreende os escritores árabes na África foi dividida por Djait (2010) em dois períodos denominados por ele de “Idades Islâmicas”. O período inicial compreenderia do século VII ao IX e trouxe uma enorme quantidade de material histórico criando especialmente uma série de fontes narrativas e arquivísticas. Estas documentações foram produzidas fundamentalmente por viajantes e geógrafos. No entanto, entre estes materiais houve obras que se constituíram em estudos históricos. Dessa forma, desde o início da presença árabe a história era objeto de pesquisa em variadas regiões islamizadas da África.

No que diz respeito ao conhecimento histórico sobre a África, na visão desse historiador africano um dos aspectos que diferencia o momento árabe da Antiguidade se deve ao fato da mudança na documentação acontecer tanto no aspecto quantitativo como na variação das tipologias das fontes, pois “a natureza do material documentário altera-se. Quantitativamente, torna-se abundante e variado; qualitativamente, quanto mais avançamos no tempo, maior o número de fontes...” (DJAIT, 2010, p. 80). O segundo período islâmico pensado por esse autor abarca o século XI ao XIV e é exatamente nesta época mais avançada no tempo que se encontra a maioria dos trabalhos islâmicos dedicados à história africana. Essa é considerada a grande época da participação dos historiadores muçulmanos na construção de uma história relacionada à África:

(...) no que diz respeito à segunda Idade Islâmica, nossa documentação é abundante, variada e em geral de boa qualidade, em contraste com o período precedente. Na África propriamente islâmica, esses escritos trazem muitos esclarecimentos sobre o funcionamento das instituições e sobre as tendências profundas da história. Já não se contentam em traçar apenas um simples quadro político. No que concerne à África negra, o século XIV é o período do apogeu de nosso conhecimento. (DJAIT, 2010, p. 103).

Constata-se que, em comparação ao período da Antiguidade, a abordagem sobre a História da África negra é melhor nos historiadores da “segunda Idade Islâmica”. Não obstante, o importante a ser frisado é a mudança de sentido que os textos históricos islâmicos empreendem na análise, consistindo em não somente descrever as estruturas sociais, mas buscar estudar “as tendências profundas da história”, ou seja, se preocuparam em elaborar uma filosofia da história.

O destaque a ser colocado neste período é a importância do século XIV para os estudiosos da historiografia africana a exemplo de Fage e Djait (2010) que apresentam este século como o momento mais importante da produção historiográfica de influência muçulmana que trabalhou com a África. Os dois autores mencionados fazem alusões a nomes de estudiosos norte africanos tratados por eles como entre os maiores da humanidade, merecendo referência primordial os historiadores al’Umari e Ibn Khaldun e o geógrafo Ibn Batuta.

Na opinião de Djait, “a obra capital do século XIV para o historiador da África negra é a de al’Umari: *Masalik al Absar*. Testemunho de um observador de primeira ordem...”, continuando nos diz que “a obra de al’Umari apresenta, além do interesse de sua descrição, o problema do aparecimento do Estado no Sudão e o da islamização...” e acrescenta que “a obra de al’ Umari é completada por outra, de um observador direto da realidade sudanesa e magrebiana: Ibn Battuta”. (DJAIT, 2010, p. 101). Percebe-se que a obra de al’Umari não se ocupa apenas com a descrição ou narrativa dos acontecimentos, mas com a investigação das origens dos Estados, especialmente os da região conhecida como Faixa Sudanesa. Esse historiador se preocupou com o estudo do aparecimento do Estado nas sociedades e tomou como objeto de investigação os Estados desenvolvidos na África negra.

Na perspectiva de Fage (2010), no século XIV o nome a ser considerado é o historiador norte africano ibn Khaldun, pois em sua opinião tratava-se de “um grande historiador no sentido amplo do termo” que “poderia legitimamente roubar de Heródoto o título de “pai da história” (FAGE, 2010, p. 3)”. Ibn Khaldun criou um método criterioso nos procedimentos de pesquisa, desde o processo de seleção das fontes à utilização do princípio da analogia entre os dados:

Ora, ibn Khaldun distingue-se de seus contemporâneos não somente por ter concebido uma filosofia da história, mas também - e talvez principalmente - por não ter, como os demais, atribuído o mesmo peso e o mesmo valor a todo fragmento de informação que pudesse encontrar sobre o passado; acreditava que era preciso aproximar-se da verdade passo a passo, através da crítica e da comparação. (FAGE, 2010, p. 4)

Para Ibn Khaldun o trabalho do historiador envolve tudo aquilo que faz parte da sociedade, com isso afirmava ter criado um método inovador de se abordar o trabalho do historiador. Na visão de Senko (2011) Ibn Khaldun desenvolveu em sua obra *al'Muqaddimah* uma série de estudos acerca da sociedade, objetivo que lhe obrigou a estabelecer uma rigorosa metodologia de análise da História. Mas esse estudioso muçulmano africano foi também um filósofo da história. A esse respeito, a autora citada estabeleceu como objetivo para seu trabalho exatamente a concepção “cíclica” de história desse pensador: “o que motiva o presente artigo é justamente a busca de uma reflexão que esclareça a relação entre tal concepção cíclica de existência da sociedade para com as circunstâncias vividas pelo autor em seu tempo (...)” (SENKO, 2011). Compreender dessa forma a ideia que o referido pensador africano tinha do processo histórico não é um consenso. A historiadora Bissio (2012), por exemplo, reflete diferenciadamente sobre esse tema, pois para ela:

Ele fala de uma repetição do processo social que faz evocar uma concepção cíclica da história. Mas, trata-se, na verdade, de um processo em espiral. A dinâmica não exclui um certo progresso, já a luta das sociedades que se sucedem no tempo origina uma mudança. Nisso radica a diferença entre a concepção cíclica helênica, ou lineal cristã da história e a ideia de Ibn Khaldun, que afirma ser a mudança o único elemento permanente. (BISSIO, 2012)

Pode-se perceber que na consideração da citada autora, Ibn Khaldun não elaborou uma concepção cíclica, mas elíptica do processo de desenvolvimento das sociedades. Ele apresentou uma teoria da história que enfatiza o aspecto da decadência das sociedades e sua superação por novos processos históricos, não se tratando de uma simples repetição. As teorias históricas, sociais, políticas e antropológicas elaboradas por esse filósofo da história africano tem sido objeto de estudo em várias pesquisas acadêmicas na atualidade a exemplo dos trabalhos das autoras mencionadas Elaine Senko e Beatriz Bissio. O aludido africanista inglês John Fage insiste em colocar que Ibn Khaldun “é, realmente, um historiador muito moderno e é a ele que devemos o que se pode considerar quase como história da África tropical, em sentido moderno.”

(FAGE, 2010, p. 4). Vale a ressalva de que, assim como o citado historiador da cidade de Damasco al'Umari, o norte africano de Tunis Ibn Khaldun também trabalhou com a História da África negra.

Vale a pena fazer uma consideração importante sobre os estudos que tratam dos trabalhos de Ibn Khaldun. Existem apropriações das obras de autores norte africanos que são feitas pelos estudiosos arabistas. Por conta disso, nos trabalhos acadêmicos normalmente Ibn Khaldun é apresentado como intelectual árabe. O juízo de que o norte da África é árabe está bastante acentuada na historiografia arabista, ignorando a existência da longevidade dos povos originários dessa região africana como os egípcios, líbios, berberes e tuaregues. A raiz étnico-cultural desses povos é ofuscada quando se usa o termo árabe para denominá-los. Um trabalho acadêmico que expressa esse tipo de apropriação é um estudo sobre a teoria da decadência dos Estados de Ibn Khaldun realizado no Brasil: trata-se da pesquisa de Araújo (2007) que em seu trabalho assume a posição de ser um estudo arabista e não como pertencente à historiografia africanista. A propósito, o autor menciona que “ibn Khaldun é um dos poucos sábios mulçumanos que conseguiu superar a imensa barreira do desconhecimento e da falta de interesse do mundo árabe-muçulmano no ocidente” (ARAÚJO, 2007, p. 15).

A obra desse estudioso da sociedade fez dele o precursor das ciências humanas. Observando a totalidade dos estudos desse intelectual africano, Bissio observa que se trata de um pioneiro, em muitos aspectos, das ciências sociais da atualidade, pois:

(...) apresenta semelhanças surpreendentes, reconhecidas por muitos estudiosos, com a antropologia cultural ou social atual. Ele fez, no século XIV, do homem e da sociedade um objeto de estudo da ciência; e apresentou o conceito da universalidade e unidade do ser humano, que só apareceria na Europa depois do século XVIII; além disso, separou a filosofia e a ciência, fato que no Ocidente só se concretizaria no século XIX. (BISSIO, 2012)

A grande referencia que aqui se faz a Ibn Khaldun se deve tanto a sua importância histórica por representar o auge de uma longa tradição historiográfica mulçumana, bastante ignorada em nossa cultura ocidental, mas também por ser um historiador que se debruçou intensamente no processo histórico das sociedades africanas tanto no norte como em regiões da África negra. Vale insistir que toda essa tradição historiográfica islâmica desconhecida por nós tomou o continente africano como objeto de estudos históricos, ainda que estivessem circunscritos ao espaço por eles alcançado

na África. No Brasil os trabalhos voltados para a análise das teorias de ibn Khaldun, especialmente aqueles dos citados historiadores Elaine Senko, Richard Araújo e, sobretudo, Beatriz Bissio estão disponíveis em livros e artigos na internet, portanto, ao alcance dos professores da Educação Básica, se constituindo em material de consulta que permite conhecer a grandeza e profundidade desse historiador africano.

Em analogia com a Antiguidade, a época muçumana, ampliou o espaço de estudos históricos na África. Se anteriormente o conhecimento histórico estava limitado às beiradas do mediterrâneo africano e à região nilótica, envolvendo o Egito e indiretamente a Núbia e a Etiópia antiga, com a presença árabe a totalidade da região norte foi plenamente envolvida nestes estudos, assim como as regiões da África negra conhecidas como Faixa Sudanesa, acrescentada da Etiópia medieval e a Costa africana do oceano Índico. Além da ampliação do espaço estudado, adiciona-se o crescimento gigantesco do manancial e das modalidades das fontes escritas. No entanto, a mudança qualitativa é o aspecto diferencial da época muçumana. Isso se deu com o surgimento de uma historiografia no continente africano. O início da historiografia na África tem a evidente influência islâmica, sem por isso deixar de ser africana.

Não obstante, a Antiguidade e a época muçulmana se caracterizaram pela predominância da visão estrangeira sobre a África. A esse respeito vale observar a ponderação de um historiador norte africano em sua reflexão sobre as fontes para a escrita da história africana na Antiguidade e na época muçulmana:

Por outro lado, ainda que nossas fontes tenham sido redigidas no quadro de culturas “universais”, cujo ponto focal se situa fora da África - culturas “clássicas”, cultura islâmica - têm a vantagem de ser, em sua maioria, comuns a todos podendo ser lidas numa perspectiva africana, mantidas as devidas ressalvas quando diante de qualquer pressuposto ideológico. Isso é particularmente verdadeiro para o caso das fontes árabes, que continuam sendo a base essencial de nosso conhecimento. (DJAIT, 2010, p. 104)

Isso significa que a utilização das fontes estrangeiras não impede que se possa elaborar um olhar africano sobre elas. O impacto da produção intelectual de influência islâmica deu novos rumos aos estudos históricos africanos. Os trabalhos de eruditos muçulmanos árabes e africanos, em especial dos geógrafos e historiadores, assim como as crônicas compiladas da tradição oral, demonstram que a história era objeto de pesquisa e análise de muitos estudiosos das mais variadas regiões atingidas pelo império muçulmano. No entanto, o continente como um todo ainda era desprovido de tais pesquisas. Se por um lado, novas regiões são envolvidas nessas investigações, por

outro, um espaço imenso da África ainda não era incluída numa história do continente em sua totalidade.

A partir do século XV novas situações históricas possibilitaram um redimensionamento das fontes e da escrita histórica no continente africano. O citado historiador tunisino, especialista na história islâmica africana, coloca, de forma categórica, a ruptura dos rumos que os estudos sobre a história da África passam a ter desse momento em diante, argumentando que “(...) o século XV foi decisivo porque esgotou as fontes extremo-orientais do comércio muçulmano, determinando, assim, o fim de seu papel intercontinental.” (DJAIT, 2010, p. 79). O refluxo do comércio árabe internacional em detrimento do comércio ultramarino europeu, aludido por esse autor, teve consequências marcantes no devir da produção do conhecimento histórico sobre a África:

(...) se até então a predominância era de textos “clássicos” e árabes, a partir do século XV as fontes árabes esgotam-se, e passamos a encontrar evidências de diferentes origens: o documento europeu (italiano, português, etc.) e, para a África negra, o documento autóctone. Mas essa mudança de natureza e de procedência das fontes traduz também uma mutação no destino histórico real da África. O século XV é o século da expansão europeia, os portugueses chegam às costas da África negra em 1434; vinte anos antes (1415), já haviam se estabelecido em Sebta (Ceuta). (DJAIT, 2010, p. 79)

Na compreensão desse autor, o drástico recuo das fontes e pesquisas históricas muçulmanas sobre a África está relacionado à substituição das rotas comerciais da era Moderna e isso permitiu o surgimento de outros agentes estrangeiros na interpretação das sociedades e culturas africanas, “isso, no entanto, não significa que não haja fontes árabes, mas que seu número e qualidade, com algumas exceções, não podem ser comparados nem com o período anterior nem com fontes de outras origens (HRBEK, 2010, p. 118)”. Cabe nesse momento colocar a observação de que os europeus tiveram, como foi visto anteriormente, contato com o continente africano desde a época da Antiguidade. No entanto, esse contato se resumiu a uma faixa pequena da África. A partir do que conhecemos como era Moderna a presença europeia no continente africano toma novas e múltiplas dimensões possibilitando uma carga de materiais históricos imensa. Tendo em vista a produção da escrita histórica sobre a África se dividiu a presença europeia nesse continente em três momentos distintos: o primeiro é o momento do tráfico humano transatlântico, o segundo é o século XIX e os novos rumos

que as sociedades africanas tomaram após o fim do comércio de seres humanos e o terceiro é a época colonial. Cada momento desses proporcionou documentações e produções historiográficas específicas, muito embora nesses trabalhos prevalecesse a posição cristã e a concepção de ciência ocidental. Nesse trabalho, o momento do tráfico mercantilista foi agrupado, em conjunto com a Antiguidade e a época árabe, na categoria de historiografia antiga sobre a África. Os outros dois momentos foram classificados como pertencentes à historiografia contemporânea sobre a África.

Por conta da existência do tráfico humano transatlântico os europeus passam a interferir no conhecimento histórico africano produzindo trabalhos de descrição sobre as sociedades que conheceram na costa e no interior próximo a ela. No pensar do historiador africanista tcheco Ivan Hrbek, especialista em história da África e da civilização árabe, estes trabalhos vieram acrescentar aos anteriores uma nova contribuição de fontes escritas para a história da África. Na perspectiva desse autor “paralelamente a profundas mudanças em todo o mundo, e, em especial, na África, no final do século XV e princípio do século XVI, ocorreram transformações no caráter, proveniência e volume das fontes escritas para a história da África” (HRBEK, 2010, p. 105). No entanto, o mais significativo, desse momento não é a ampliação de materiais, mas o fato de que “observa-se, em relação ao período precedente, um certo número de novas tendências na produção desse material, algumas referentes a todo o continente, outras, a apenas algumas partes - em geral, à África ao sul do Saara”. (HRBEK, 2010, p. 105). Com isso percebe-se que o fato inovador desse momento da presença europeia na África são as “tendências na produção” do conhecimento histórico.

Cabe então refletir em que consistem esses rumos. Primeiramente trata-se de que regiões da África negra não alcançadas na Antiguidade e no momento árabe são amplamente abordadas pelos europeus e, em segundo lugar que em alguns trabalhos há tratamentos do continente como um todo. Isso significa que a África central e austral entra para o conhecimento histórico a partir dessa incursão europeia. Quanto ao fato de a África como um todo ser, nesse momento, objeto de escritos históricos é uma questão polêmica, talvez pouco convincente. Obras que se referiam ao continente africano em sua totalidade não estavam a rigor o tratando na íntegra. Era comum desde épocas anteriores se referirem a uma parte da África com sentido de estar falando sobre todo o continente. Esse costume se intensificou a partir desse momento europeu na África. Portanto a grande questão que está posta nesse novo momento de interpretação

estrangeira sobre a África é enfaticamente a inclusão de novas e variadas regiões ao conhecimento histórico, notadamente a África Atlântica.

Vale comentar o que nos diz a historiadora africanista brasileira Leila Leite Hernandez que, com assumida intencionalidade didática, denomina apropriadamente esse período como sendo o da “Roedura da África”. Por essa terminologia a autora quer expressar que os europeus nesse momento apenas rastrearam a costa africana em vários pontos. Isso implica entender que eles não conseguiram penetrar profundamente no interior do continente durante o tráfico humano, resultando num processo salteado de ocupação do litoral via sistema de feitorias (HERNANDEZ, 2008). Entendendo esse processo como sendo a modalidade de intervenção dos europeus sobre esse continente no período aqui analisado podemos inferir que, apesar de áreas novas da África ser objeto de trabalhos de História e de materiais diversos de fontes históricas terem surgidos, isso se restringiu claramente às franjas litorâneas. Em outros termos, o grande continente africano ainda continuava ignorado por árabes e europeus.

Comentamos anteriormente que documentações e referências históricas sobre a África existem desde a Antiguidade, mas o surgimento de uma historiografia sobre a África aparece somente a partir da época árabe e com orientação islâmica. Aludimos igualmente que as referências documentais e historiográficas sobre a África eram, nessas duas épocas mencionadas, de cunho preponderantemente estrangeiros. O caso de exceção sugestiva ao Egito antigo foi oportunamente colocado. O que agora se aponta é uma nova ocorrência, a saber, em que momento surge uma historiografia marcadamente africana? A esse respeito o citado africanista ao se referir ao século XV afirma que “surge nesse período a literatura histórica escrita em árabe por autóctones, e é somente a partir dessa época que se faz ouvir a voz de autênticos africanos falando de sua própria história.” (HRBEK, 2010, p. 106). A apropriação da língua e alfabeto árabe por africanos permitiu, entre outras realizações, o aparecimento da historiografia africana. No entanto, é interessante lembrar que isso aconteceu quando as fontes históricas de origem árabes entraram em refluxo na África, deixando como rastro a sua escrita que se tornou um instrumento nas mãos de novos historiadores, os africanos. Isso não deve ser confundido com o problema do aparecimento da escrita na África, pois se trata de outra questão. A escrita na África de origem interna ou externa variou de acordo a regiões e povos distintos. Esse tema é abordado com maior ênfase mais adiante nesse trabalho.

O importante para ater nesse momento é que esses estudiosos africanos, ao escreverem sobre a história de suas sociedades, tanto a fizeram em língua árabe como

em línguas africanas com a utilização do alfabeto árabe. Buscando identificar essa iniciante historiografia africana o mencionado africanista europeu assegura que “os mais antigos e mais conhecidos exemplos dessa historiografia local provêm do cinturão sudanês e da costa africana oriental; em outras partes da África tropical, só mais tarde é que essa evolução se fará notar.” (HRBEK, 2010, p. 106). Assim sendo, a historiografia africana surge na África negra. Destacando-se duas regiões específicas para o nascimento dessa historiografia. Uma dessas regiões está situada vizinha ao deserto do Saara, o “cinturão sudanês”, denominada nesse trabalho de Faixa Sudanesa, como foi visto no mapa número um. A outra região é a da “costa oriental africana”, apresentada nesse trabalho como sendo a área da cultura Swahili, conforme vista no mapa número dois. Ambas as regiões foram marcadamente influenciadas pela cultura mulçumana, consequentemente área de penetração dos árabes.

A região a ser destacada nessa pesquisa é a Faixa Sudanesa. Isso se faz por entender ser aquela onde se desenvolveu obras historiográficas cujo alcance temporal e geográfico é de maior amplitude. No mais, na Faixa Sudanesa existem os trabalhos históricos mais extensos e complexos e por isso ser considerada a área mais desenvolvida em termos historiográficos africanos até esse momento, isso tanto nos sentidos acima mencionados da extensão geográfica e temporal como também pela sofisticação metodológica utilizada nas pesquisas. Não pensemos que a questão dessa historiografia africana nascente foi devedora de forma absoluta da escrita árabe ou simplesmente de seu alfabeto, ao contrário houve uma produção historiográfica africana que a partir dos séculos XVIII e XIX se desenvolveu tendo como base escritas africanas:

Nos últimos duzentos anos, os africanos também começaram a escrever em suas próprias línguas, usando primeiramente o alfabeto árabe (por exemplo, em kiswahili, haussa, fulfulde, kanembu, diula, malgaxe, etc.) e mais tarde o latino. Mas também existem materiais históricos (e outros) em escrita de origem genuinamente africana, como os alfabetos bamum e vai. (HRBEK, 2010, p. 106)

Adiante se dedica maior atenção às obras históricas africanas elaboradas nesse período. Interessa notar que a historiografia africana surge antes da época contemporânea. Do século XV ao XVIII essa historiografia vai adquirindo autonomia em relação à dependência da escrita e do alfabeto externos para ser elaborada com escrita própria, em muitos casos ela surge em língua local sem a intervenção do árabe.

No entanto, apesar desse florescer de uma historiografia africana, o período marcado pelo tráfico Atlântico de escravos foi, do ponto de vista da produção do conhecimento histórico, hegemonizado pelas “(...) narrativas em várias línguas europeias, que aos poucos vão ocupando o espaço das fontes árabes.” (HRBEK, 2010, p. 107). Dessas documentações europeias advém a característica predominante desse período, ou seja, discutida questão do acréscimo geográfico:

As áreas geográficas cobertas por fontes escritas também vão registrar uma evolução. Enquanto, até o século XVI, as margens do Sahel sudanês e uma estreita faixa da costa oriental africana formavam os limites do conhecimento geográfico, e, portanto, histórico, a nova época viria gradualmente acrescentar a esse espaço novas regiões antes não mencionadas por aquele tipo de fontes. “A quantidade e a qualidade dessas fontes variam bastante, evidentemente, de uma região para outra e de um século para outro, tornando a classificação por língua, caráter, propósito e origem dos documentos ainda mais complexa.” (HRBEK, 2010, p. 107)

Como foi visto anteriormente os europeus vão atingir áreas da África até então desconhecida dos estrangeiros, elaborando muitas descrições e apreciações sobre as sociedades africanas dessas regiões. Essa é a questão central: os europeus não elaboraram nesse período obras históricas do porte dos árabes, a ação europeia criou obras históricas sobre a África de regiões não trabalhadas anteriormente, mas não conseguiram façanhas do porte de um Ibn Khaldun, isto é, elaborar uma História Geral e criar uma filosofia da história tendo como base as sociedades africanas.

O fato é que, nesse momento, os textos europeus tomam a primazia e apesar de que “(...) o preconceito anti-islâmico de seus autores raramente permita relatórios verdadeiramente objetivos, elas trazem muitas reflexões e observações interessantes não encontradas em outros documentos (...)” (KRBEK, 2010, p. 111). A postura crítica metodológica sobre essa produção de materiais e obras sobre a História das sociedades africanas é o elemento que permite a utilização dessas fontes como indispensáveis para a construção do conhecimento histórico da África. Trata-se de textos condicionados por um leque de fatores objetivos e subjetivos que os contextos históricos e culturais em que foram produzidos podem esclarecer uma série de pontos.

Sobre essa questão da marca ideológica desses materiais europeus, o citado africanista nos pondera para o fato de que “o período do comércio de escravos não era, em geral, favorável a narrativas objetivas sobre os africanos, mas as necessidades práticas do comércio exigiam um estudo minucioso das atividades econômicas e sistemas de governo na África, de modo que temos, já nessa época, uma série de fontes

muito valiosas.” (HRBEK, 2010, p. 121). Verge (2002) também alerta para essa objetividade comercial das fontes europeias e africanas do tráfico humano. Ademais vale acrescentar que as fontes e escritas da história sobre a África de origem europeia nesse período variaram no tempo e no espaço, assim como nas origens nacionais na qual provinham:

Ao avaliar os materiais europeus, devemos levar em consideração não tanto a nacionalidade dos autores, mas, sim, a mudança de atitudes dos europeus em relação aos africanos e suas sociedades em geral. Seria simplista afirmar que os escritores portugueses estavam mais inclinados a observar com preconceitos cristãos os povos que descreviam, do que os ingleses, por exemplo; ou que os holandeses estavam mais propensos à observação objetiva do que os escritores de outras nações. Evidentemente, há diferença entre um cronista português do século XVI, cuja abordagem estava impregnada dos valores medievais, e um estudioso ou médico holandês do fim do século XVII, produto de uma cultura já mais racional. A quantidade e variedade dos materiais à nossa disposição não nos permitem nenhuma generalização apressada; somente a análise individual de cada um, de acordo com seus méritos, que leve em consideração, evidentemente, sua data e o assunto tratado, permitiria formalizar um julgamento.” (HRBEK, 2010, p. 118)

Na citação acima o autor nos coloca a questão da crítica documental baseada na singularidade de cada fonte cujo procedimento é o entendimento do contexto de sua criação. A título de exemplo, com fins de ilustrar as particularidades temporais, é interessante se referir à produção histórica da segunda metade do século XVIII, no qual o movimento abolicionista do tráfico de escravos renovou o interesse europeu para conhecer o continente africano. As obras relacionadas à História da África desse momento estavam voltadas para a defesa ou a abolição do tráfico de escravos. Neste contexto, são publicados trabalhos importantes de história, principalmente relacionadas a Estados africanos ligados ao tráfico de escravos como o caso emblemático do reino do Daomé (FAGE, 2010).

As obras dos europeus na África desse momento resultaram, sobremaneira, em um posicionamento investigativo das sociedades africanas tendo como foco aquilo que Hrbek (2010) denomina de interesse pelos “usos e costumes” dos povos africanos. Na apreciação desse autor, essas fontes permitem observar uma série de características pormenorizadas das culturas africanas tais como “cerimônias, vestimentas, comportamentos, estratégias e táticas de guerra, técnicas de produção, etc.” (HERBEK, 2010, p. 123). A problemática dessas descrições europeias são os conceitos nos quais foram analisados os povos africanos, tratados geralmente com termos pejorativos

oriundos dos contextos culturais dos observadores. Esse processo de suposta aproximação dos europeus com os povos e culturas da África gerou uma situação de incompreensão das estruturas das sociedades africanas (HERBEK, 2010).

Essas questões expostas acima não diminuem a importância das fontes europeias para a construção da História da África. As limitações ou deturpações que essas fontes possuem sobre as sociedades africanas são consideradas pelos historiadores africanos e africanistas como normais e existentes em todas as demais historiografias. Por isso não podem ser dispensadas sob o custo de estar condenando ao descaso parte imensa de material histórico sobre a África, facilitando a ideia de que não existem fontes suficientes para a escrita da história nesse continente. O mais coerente seria que aqueles interessados na história africana pudessem ter facilidades de acesso a esse material europeu ou como no caso dos professores, pelo menos, extratos dessas narrativas e descrições europeias sobre a África. Isso faria com que os docentes avaliassem e reinterpretassem esse material a partir de uma concepção para uma educação com bases multiculturais.

A propósito, uma referência sobre essa problemática de acesso à documentação sobre a história da África destinada para professores e demais pesquisadores se encontra no livro de Alberto da Costa e Silva, *Imagens da África*. Neste trabalho de coletânea de documentação sobre a história africana o referido autor faz um apanhado desde a antiguidade até a época contemporânea de textos de várias origens que se reportam como a África era vista pelos estudiosos de cada época. A concepção que permeia esse trabalho do africanista brasileiro sustenta que, “os africanos nem sempre foram vítimas dos estereótipos racistas que, desde a expansão imperialista das potências europeias, a partir do século XV, continuam a prejudicar a compreensão de sua imensa diversidade cultural” (SILVA, 2012, p. 8). Essa postura moderada do africanista brasileiro se explica por entender que povos estrangeiros de várias regiões da Ásia, entre eles os árabes, tiveram contato com os povos africanos de longas datas e não se percebe na documentação que necessariamente tivessem uma visão preconceituosa da África, pelo contrário, em muitos casos traçaram grandes elogios às realizações culturais, sociais e políticas africanas.

Silva (2012) ainda destaca que os abolicionistas ocidentais elaboraram obras simpáticas às sociedades africanas, assim como no século XIX as narrativas daqueles que fizeram as explorações geográficas na África, muitas vezes agindo como denunciadores da continuidade do processo escravizador em determinadas áreas desse

continente. A apropriação interpretativa desses documentos feita por esse autor não deixa de ser polêmica, devendo ser vista com reservas. No entanto, isso não descaracteriza a importância desse livro no qual se pode ter uma noção ampla de como a África foi interpretada ao longo da história por vários olhares. Vale reforçar que tudo isso é construído através da apresentação de extratos de documentos históricos.

Nesse momento é interessante discutir sobre a questão do surgimento da historiografia africana. Para a narrativa que se está empreendendo aqui, saber quando e a que se deve o aparecimento da historiografia africana é essencial. Do mesmo modo, compreender em que consistem estes trabalhos historiográficos africanos é um fato importante. No pensamento do referido africanista tcheco Hrbek “durante o período que estamos estudando, ocorreu um novo fenômeno, de consequências capitais: o aparecimento e desenvolvimento de uma literatura histórica escrita por africanos da região ao sul do Saara” (HRBEK, 2010, p. 124). Vimos que o instrumento da escrita foi inicialmente o árabe sendo, em muitos casos posteriormente escritos também em línguas europeias e africanas.

Essa tradição historiográfica africana, como vimos, iniciou-se simultaneamente em duas regiões sobre prolongada influência do islamismo: a Faixa Sudanesa ao norte e a costa africana oriental, banhada pelo do oceano Índico. Na perspectiva de Fage (2010) os mais antigos trabalhos sobre história na África feitos por historiadores africanos são do início do século XVI. A primeira dessas obras se intitulou Ta'rikh el-Fattash que foi escrita por três gerações de historiadores de uma mesma família, os Kati da cidade de Djenné, no atual país do Mali. Esse trabalho remontou toda a história do famoso Império de Songhai, localizado na África ocidental, compreendendo os séculos XV e XVI. Apesar do valor e imensidão dessa obra, o mais completo e minucioso tratado histórico dessa região sudanesa é o Ta'rikh al-Sudan, escrito pelo historiador El-Saadi da famosa cidade histórica de Tombuctu. A obra de El-Saadi abrange o mesmo período que a anterior, com acréscimo de ir até a metade do século XVII. Se referindo ao surgimento da historiografia africana na região sudanesa, o mencionado africanista inglês destaca o caráter complexo destas obras que trabalham a narrativa dos fatos com a análise e interpretação, assim como utilizam fontes variadas incluindo tanto documentação escrita como a oralidade:

Os mais elaborados dentre esses primeiros exemplos de obras de história atualmente conhecidos são provavelmente o *Ta'rikh al-Sudan* e o *Ta'rikh El-Fattash*, ambos escritos em Tombuctu, principalmente no século XVII. Nos dois casos, os autores fazem um relato dos acontecimentos de sua época e do período imediatamente anterior, com muitos detalhes e sem omitir a análise e a interpretação. Mas antecedendo esses relatos críticos há também uma evocação das tradições orais relativas a períodos mais antigos. Dessa forma, o resultado não é somente uma história do Império Songhai, de sua conquista e dominação pelos marroquinos, mas também uma tentativa de determinar o que era importante na história pregressa da região, sobretudo nos antigos impérios de Gana e do Mali.” (FAGE, 2010, p. 5)

Estes trabalhos são verdadeiros tratados históricos elaborados por grandes intelectuais com característica interdisciplinar e informações detalhadas, tanto do passado como dos acontecimentos contemporâneos. A região sudanesa não foi somente um das áreas em que se iniciou a historiografia africana, mas também onde essa tendência historiográfica foi mais desenvolvida produzindo obras monumentais como aquelas analisadas acima. Foi privilegiado essa região pela capacidade de produção na escala de tratados históricos a que chegaram os historiadores sudaneses desse período.

No entanto, vale lembrar que na costa índica africana foi produzida também uma iniciante tendência historiográfica autóctone. Nesta região se destaca uma obra histórica de suma importância, as *Crônicas de Kilwa*. Trata-se de uma ilha portuária na costa da Tanzânia onde se desenvolveu entidades políticas importantes desde o século VIII, sendo um dos grandes entrepostos africano-árabe do comércio índico. Esse trabalho histórico remonta à formação do antigo sultanato persa nessa região e como ele foi substituído pelo domínio árabe. As *Crônicas de Kilwa* são, portanto, escritos históricos de enorme relevância, se constituindo como uma das obras iniciantes da historiografia africana.

É interessante colocar uma reflexão feita pelo mencionado africanista inglês John Fage que considera “(...) importante distinguir os *Ta'rikh* de Tombuctu de outras obras históricas escritas em árabe pelos africanos, tais como as conhecidas pelos nomes de *Crônica de Kano* e *Crônica de Kilwa*.” (FAGE, 2010, p. 5). Para ele assinalar a diferença entre essas duas modalidades de escritos históricos africanos é essencial à medida que “estes últimos nos oferecem somente anotações diretas, por escrito, de tradições que até então eram, sem dúvida alguma, transmitidas oralmente.” (FAGE, 2010, p. 5). Se compararmos essa reflexão de Fage com a citação anterior do mesmo autor sobre as obras de Tombuctu, percebemos que as *Crônicas* como textos históricos são eminentemente narrativas, enquanto que os *Ta'rikh* são tratados históricos que prezam, sobretudo, pela “análise e interpretação” dos fatos. Isso significa que o

surgimento da historiografia africana acontece no século XV, simultaneamente em duas regiões subsaarianas, nas áreas sudanesa e swahíli, trazendo já em seu nascedouro duas tendências no trato da abordagem histórica: uma de caráter preponderantemente factual e outra com perspectiva analítica. Porém, o fato que se pretende enfatizar aqui é que “pela primeira vez, poderemos ouvir a voz de africanos autênticos, mesmo sabendo serem os autores francamente partidários do Islã e observarem os acontecimentos desse ponto de vista” (HRBEK, 2010, p. 124).

Os textos narrativos dos séculos XV ao XVIII escritos pelos africanos seja em árabe, línguas africanas ou europeias constituem um imenso conjunto de materiais históricos. No entanto, eles não tratam de todos os aspectos do processo histórico africano, além de se dedicarem, na maioria dos casos, a um objeto de estudo regional, se configurando como resultados fragmentários, se levarmos em conta a dimensão do continente. Vimos que essa escrita histórica africana quando de origem muçulmana apresenta uma acentuada visão islâmica e que os trabalhos africanos em língua europeia do final do século XVIII estavam fundamentalmente envolvidos pelo manto do abolicionismo. Não obstante, o mais importante a ser retido é que a prerrogativa desses trabalhos históricos se constitui no fato de que “são vozes dos africanos, que nos revelam uma outra face da história. que esteve sufocada pela torrente de opiniões estrangeiras.”(HRBEK, 2010, p. 129).

Pensando no todo desta ação europeia para o conhecimento da história da África na época do tráfico Atlântico de escravos podemos inferir que, sobretudo, proporcionou um aumento das fontes históricas e da ampliação das áreas geográficas conhecidas. Entretanto, ainda se manteve as características assinaladas quando da análise das fontes e obras antigas e árabes, ou seja, a África, em sua totalidade, ainda não era objeto da história. A perspectiva de uma história do continente africano em sua totalidade foi um projeto da contemporaneidade. Da antiguidade ao século XVIII, predominou uma interpretação estrangeira sobre a África que proporcionou uma vasta documentação escrita, porém, limitada às áreas de contato que esses povos estrangeiros tiveram com o continente africano. Até finais do século XVIII, a maioria do continente ainda não fora desvelado para uma produção historiográfica, somente a partir do século XIX se desenvolverá um processo de construção continental da história africano.

1.2. Historiografia contemporânea sobre a África

A partir do século XIX a posição dos europeus em relação ao continente africano foi tomando a forma posteriormente assumida pelo colonialismo, isto é, a convicção de que os povos africanos não possuíam movimento histórico. Este é o segundo período da presença europeia na África a qual trabalhamos com a terminologia da era das explorações geográficas sob o continente africano. As concepções de Hegel (2008) estabelecendo a não historicidade dos povos africanos e o postulado das fontes escritas como sendo o único critério para a determinação da existência de povos com história favoreceram nesta época a criação do mito da África estagnada. Paradoxalmente, foi neste período que se iniciou a investigação e exploração da África em sua totalidade. Exploradores europeus motivados por interesses diversos como a luta contra a continuidade do processo escravizador, o sentimento de aventura e objetivos missionários realizaram incursões por todo o continente africano. Do Saara ao extremo sul, do litoral ao interior, a África tornou-se conhecida da Europa.

Destas explorações geográficas surgiram novos conhecimentos sobre a África. A mais importante contribuição destes exploradores foi o manancial de materiais recolhidos durante suas viagens e estadias no continente. Fornecendo registros relevantes para a construção do conhecimento histórico da África, estes europeus recolheram e organizaram documentos escritos, compilaram tradições orais e quaisquer traços que se referissem ao passado e presente africano. No ponto de vista de Hrbek (2010), no século XIX o conhecimento sobre a África se deveu substancialmente aos exploradores das Sociedades de Geografia europeias, ou seja, suas ações se dirigiam para a observação da geografia física do continente do que propriamente para o conhecimento das sociedades africanas, pois “a maioria deles estava mais interessada nas vias navegáveis do que nas vias da cultura.” (HRBEK, 2010, p. 122). Existiram exceções de viajantes que não somente viam a paisagem, mas desenvolveram um olhar com muita acuidade para os povos e culturas africanas. Dentre estas exceções o historiador mencionado aponta o famoso estudioso alemão Heinrich Barth, responsável por um dos trabalhos mais completos sobre as sociedades africanas no século XIX. Como resultado geral dessas tentativas de se conhecer a África uma série de publicações feitas por estes homens percorreram o mundo:

Livros sobre a África e os africanos foram escritos por missionários, comerciantes, funcionários públicos, oficiais da marinha e do exército, cônsules, exploradores, viajantes, colonizadores e, alguns, por aventureiros e prisioneiros de guerra. Cada qual tinha seus próprios interesses; assim sendo, os propósitos e abordagens variam consideravelmente. As “narrativas de viajantes”, típicas de um certo gênero literário, estavam preocupadas com um mundo desconhecido, exótico e estranho e deviam responder às exigências gerais de seus leitores. Essa inclinação pelo exótico e pela aventura, ornamentada por opiniões mais ou menos fantásticas sobre os povos africanos, ou descrevendo com complacência os inúmeros perigos encontrados pelo heroico viajante, persistiu até o século XIX. (HRBEK, 2010, p. 122)

Por isso que se pode afirmar como quer Hrbek (2010) que no século XIX os materiais para a construção de uma história da África, especialmente na região norte, estão disponíveis em quantidade e variedades de tal forma que se igualam aos arquivos europeus. No entanto, as modalidades desses materiais históricos foram dominadas pelas chamadas fontes objetivas, como as arquivísticas. Muito embora a época das crônicas tenha passado, as narrativas de viajantes ainda são fortes. O mais importante a ser observado é que essa nova configuração dos materiais históricos interfere nas metodologias da pesquisa histórica à medida que possibilitam aos historiadores utilizarem novas técnicas e abordagens, implicando em um novo ato de se escrever a história.

Como foi introduzido acima, apesar dessa perspectiva de ampliação e divulgação do conhecimento sobre a África, no pensamento dos europeus do século XIX os povos africanos, especialmente os da África subsaariana, encontravam-se imersos em um estado de quase absoluta imobilidade, seriam sociedades sem história. A esse propósito, o citado africanista tcheco quando se refere aos viajantes europeus do século XIX nos diz que “(...) muitos, sendo cientistas naturais, careciam de senso histórico ou acreditavam no mito da ausência de história africana.” (HRBEK, 2010, p. 122). Nessa perspectiva, os povos africanos não possuíam história primeiramente pela ausência, em sociedades abaixo do Saara, da escrita, onde havia a predominância da tradição oral. Em segundo, por serem classificadas como sociedades tradicionais, sem o Estado, estando fadados a um eterno imobilismo. (FAGE, 2010).

Os pesquisadores que abordam a construção da historiografia africana utilizam exemplos tidos como clássicos para denunciar este modo de ver a África e sua história. O texto mais citado está na introdução à filosofia da história de Hegel. Este filósofo foi categórico ao falar sobre o passado da África dizendo que ao se analisar esse continente não se poderia ali encontrar progressos e movimentos históricos:

Com isso deixemos a África. Não vamos abordá-la posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial: não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar, e o que porventura tenha acontecido nela – melhor dizendo, no norte dela – pertence ao mundo asiático e ao europeu. Cartago foi um momento importante e passageiro; mas como colônia fenícia pertence à Ásia. O Egito será abordado como transição do espírito humano do Oriente para o Ocidente, mas ele não pertence ao espírito africano. Na verdade, o que entendemos por África é algo fechado sem história, que ainda está envolto no espírito natural, e que teve que ser apresentado aqui no limiar da história universal (HEGEL, 2008, p. 88)”.

As ideias hegelianas que afirmavam ser a África desprovida de história por não fazer parte do processo de autoconsciência do espírito estavam incluídas dentro de sua concepção geral da filosofia da história. Para Hegel (2008), a natureza possui caráter ahistórico por não expressar autoconsciência de si mesma. Nesta lógica, os povos africanos são igualados à natureza morta. Segundo Fage (2010), Hegel não exerceu influência direta sobre a historiografia da África, mas é possível dizer que suas ideias estavam diluídas em vários trabalhos históricos que pregavam ser a África desprovida de história.

Essa formulação admitia que a África passaria a ter historicidade somente a partir das atividades dos europeus sobre esse continente. Dada esta situação, se sustentava que as mudanças na África deveriam ser induzidas a partir do exterior. No contexto africano, os agentes externos incluíam indivíduos europeus como os exploradores, comerciantes, missionários e funcionários administrativos. A história da África deveria referir-se sempre às iniciativas e atividades desses supostos agentes da mudança. Essa visão produziu a ideia do fardo do homem branco que equipara civilização com europeização. A África foi assim relegada à condição de apêndice carente das sociedades europeias. O paradoxo do século XIX é ter sido aquele em que os europeus saíram da fase da “roedura” mergulhando profundamente no território africano, ao mesmo tempo em que elaboraram as teorias mais absurdas a respeito desse continente, com destaque para a negação de sua historicidade.

No final do século XIX a relação do continente africano com a Europa foi modificada, surgindo o que aqui consideramos como sendo o terceiro período da presença europeia na África: a época colonial. O processo de redivisão do espaço africano pelos países europeus e a conseqüente ocupação e colonização deu vez a uma concepção, se não surgida nesse momento, que tomou corpo e se consolidou com a conquista do continente. Trata-se da pregação, em várias esferas do conhecimento, da

inferioridade dos povos africanos em relação a outros povos, principalmente em sua analogia com o europeu. A ideia da supremacia europeia é o aspecto dominante do conhecimento sobre a África que vai desde as últimas décadas do século XIX às vésperas da Segunda Guerra Mundial. Essa concepção se baseava nas teorias sustentadas na ideia de raças hierarquizadas que não surgiram nesse momento. Fage (2010), ao falar dos viajantes do século XIX e suas visões sobre os povos africanos, coloca o exemplo de um dos mais destacados exploradores europeus no continente africano: “é interessante citar aqui o caso de Richard Burton um dos grandes viajantes europeus na África durante o século XIX.” (FAGE, 2010, p. 10). Após breve apresentação desse viajante e orientalista europeu, o africanista inglês discorre sobre a visão que o mesmo tinha dos africanos:

Encontramos, por exemplo, em sua *Mission to Gelele, King of Dahomey* (1864), uma notável digressão sobre “o lugar do negro na natureza” (e não, como se pode notar, “o lugar do negro na história”). Pode-se ler aí frases como esta: “O negro puro se coloca na família humana abaixo das duas grandes raças, árabe e ariana” (a maioria dos seus contemporâneos teria classificado estas duas últimas em ordem inversa) e “o negro, coletivamente, não progredirá além de um determinado ponto, que não merecerá consideração; mentalmente ele permanecerá uma criança...” (FAGE, 2010, p. 10).

Nesta perspectiva não poderia haver um lugar do negro na história, pelo simples motivo de que, nesse modo de ver, esse lugar era inexistente. São com essas bases que se desenvolve, nesse momento, uma historiografia colonial, cujo princípio era que a história da África somente começa com o desembarque dos europeus naquele continente. Esta forma de expressar a visão europeia sobre a história africana teve várias versões cujo padrão pode ser ilustrado pela citação de Fage (2010) quando se refere à fala de um renomado estudioso inglês que, em conferência para uma entidade de estudos africanos em Londres, na qual se discutia a questão da pesquisa histórica no continente africano afirmava que a África não possuía “nenhuma história antes da chegada dos europeus. A história começa quando o homem se põe a escrever”. (FAGE, 2010, p. 11).

O mito da superioridade dos povos brancos sobre os negros estava sustentado na convicção de que a conquista colonial confirmava essa tese. Muitos trabalhos de história foram realizados tendo esse ponto de vista como sustentáculo. Evidentemente que esses estudos foram feitos por pessoas que participaram do processo de invasão, conquista e instalação da sociedade colonial na África. Isso significa que esta

historiografia foi condicionada por uma documentação centrada nos relatórios apresentados por viajantes e administradores europeus. A história da África foi elaborada neste período principalmente por indivíduos que exerciam cargos na administração colonial, sendo estes os principais responsáveis por uma versão historiográfica colonialista sobre a África.

Em conjugação com o racismo, a negação da história africana se sedimenta nessa época. Fage (2010) alude ao fato de que “os historiadores coloniais profissionais estavam, assim como os historiadores profissionais em geral, apegados à concepção de que os povos africanos ao sul do Saara não possuíam uma história suscetível ou digna de ser estudada.” (FAGE, 2010, p. 12). No entanto, o próprio africanista inglês pondera que “por outro lado, certos colonizadores, espíritos inteligentes e curiosos, tentavam descobrir e registrar a história daqueles a quem tinham vindo governar.” (FAGE, 2010, p. 19). O paradoxo de ter que pesquisar uma história que se propagava teoricamente não existir se justificava porque “apresentava um valor prático”. Esta praticidade consistia em que, para os europeus o conhecimento das sociedades africanas auxiliaria na instalação e funcionalidade da administração colonial. O mais interessante nesse aspecto ainda não está nas iniciativas europeias em pesquisar sobre a história dos povos que pretendiam governar, mas, especialmente, no fato de programarem um ensino de história da África nas escolas coloniais. Escolas estas relativamente numerosas criadas por administradores ou ordens religiosas, “ainda que fosse apenas para servir como introdução ao ensino, mais importante, da história da Inglaterra ou da França” (FAGE, 2010, p. 19). Estes indícios aludidos por esse autor nos leva a pensar nos primórdios do ensino formal de história da África no continente africano e seu condicionamento político e ideológico inseridos nos marcos coloniais. Este caráter pragmático da pesquisa e ensino de história demonstra, de qualquer maneira, o interesse europeu na história africana desde a época da colonização, cujos agentes não eram os africanos.

Apesar disso, durante a colonização se destacou uma iniciativa pioneira de alguns historiadores africanos que, a despeito de terem formação na Europa, criticavam os princípios da versão colonialista. Do mesmo modo que estudiosos africanos no século XV iniciaram o processo de criação de uma historiografia africana com os mencionados Ta'rikh de Tombuctu utilizando o árabe, na época da colonização outros historiadores africanos escreveram sobre a história de suas regiões usando línguas europeias. O mais famoso e um dos pioneiros nessa escrita histórica africana na época colonial foi Samuel Johnson com a obra História dos Ioruba. Assim como os autores

dos Tarikh, esse historiador africano foi fortemente influenciado pela religião e cultura importada, no caso a europeia. No entanto, no conceito de Fage (2010) “até hoje ninguém pode empreender um trabalho sobre a história dos Ioruba sem consultar Johnson.” (FAGE, 2010, p. 18).

Isso se deu em parte porque “o crescimento do interesse dos europeus pela África havia proporcionado aos africanos grande variedade de culturas escritas, que lhes permitia exprimir seu interesse por sua própria história.” (FAGE, 2010, p. 17). Estes autores se configuram como sendo uma resistência ao padrão oficial de se ver a história da África, ou seja, foram a antítese imediata do pensamento colonialista. A imagem da África como o continente obscuro à espera de ser descoberto pelos europeus estava em consonância com as relações de poder entre África e Europa, mas isso não se deu sem contraposições. Na época colonial aparece embrionariamente uma historiografia da resistência africana escrita por africanos formados em universidades europeias. Nesse momento o quadro era emblemático: europeus, que estavam na África, produziam uma literatura histórica colonialista e, africanos que estavam na Europa, se contrapunham a essa versão. Além da obra citada acima, importantes trabalhos sobre a história africana foram publicados neste período, a exemplo da escola historiográfica desenvolvida em Uganda na África central: “assim, floresceu em Uganda uma escola importante de historiadores locais desde a época de A. Kagwa (cuja primeira obra foi publicada em 1906)” (FAGE, 2010, p. 18).

Foi na época colonial que se sedimentou a historiografia racista sobre a África. Todavia, foi neste mesmo período que surgiu uma historiografia contemporânea africana, de cunho regionalista e contestatório. Decerto que a época colonial não criou a concepção que pregava a negação da história africana, nem as teorias das escalas raciais que assentavam os povos negros no último degrau, mas foi esse período que consolidou essas concepções, ou seja, além de ser herdeiro dessas estereotípias, esse momento é responsável pelo perdurar desse olhar durante todo o século XX, pois essa visão ultrapassa a época colonial.

A superação dessa historiografia colonial viria notadamente a partir da década de 1950. O africanista estadunidense Philip Curtin observa que “o fato de a história da África ter sido deploravelmente negligenciada até os anos 50 é apenas um dos sintomas no domínio dos estudos históricos de um fenômeno mais amplo.” (CURTIN, 2010, p. 37). Constituindo-se este momento como um novo período que anunciamos anteriormente como sendo a grande ruptura no conhecimento histórico africano no qual

se formou a atual historiografia sobre a África. Raciocinando sobre a conjuntura historiográfica no pós Segunda Guerra Mundial, o referido historiador estadunidense nos proporciona uma ideia da atmosfera que contagiava os historiadores constatando que “(...) na África e em outros lugares, a primeira preocupação dos historiadores foi ultrapassar os vestígios da história colonial e reatar os laços com a experiência histórica dos povos africanos.” (CURTIN, 2010, p. 36). Nesse ambiente exigente de mudanças o surgimento das universidades africanas acompanhado pela descolonização e formação dos Estados nacionais proporcionou o aparecimento de um movimento intelectual denominado de renascimento africano. A “revolução” da historiografia africana ocorrida neste momento está incluída nesse movimento de cunho político e intelectual. Os novos parâmetros para a construção da história africana surgida nesse momento possuiu dois sentidos: estabelecer para a produção do conhecimento histórico uma metodologia criteriosa e se empenhar num embate ideológico questionando a visão colonizadora.

Neste ambiente de renovação apareceu um instrumento de promoção e divulgação da produção intelectual africana decisivo para a historiografia da África: a revista *Presença Africana*. Em 1947 e 1949 foram criadas a Sociedade Africana de Cultura e sua revista *Presença Africana*. Os historiadores que participaram da construção desse movimento se dedicaram à tarefa de construção, entre outros objetivos, daquilo que se denominava na época de uma história descolonizada. Sua atuação aconteceu nos países europeus onde havia uma nova geração de intelectuais africanos formados nas técnicas europeias de investigação histórica. Os intelectuais africanos envolvidos nesta instituição produziram trabalhos voltados para o passado da África, tendo como ponto de vista o africano, entendido como a busca de uma identidade cultural negada pelo colonialismo:

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

A expansão das universidades modernas na África a partir de 1948, como foi mencionada, teve significado decisivo para o desenvolvimento da historiografia

africana, principalmente pela criação de departamentos de história. Estas universidades surgiram a partir de iniciativas das próprias metrópoles em resposta às mudanças da situação colonial na conjuntura pós Segunda Guerra Mundial. As universidades africanas surgiram paralelas à agitação pela independência da África e isso requeria uma nova imagem histórica dentro do qual a ideia da superioridade europeia fosse revista. A colonização passou a ser vista com olhar crítico e com sentimento de denúncia das mazelas que provocou no continente africano. Uma nova geração de pesquisadores africanos formados na academia europeia e conhecedores de métodos históricos variados estavam surgindo e se transformaria nos professores de história das academias africanas. Portanto, cresceram os questionamentos voltados para revisão dos estudos sobre o passado africano e o papel que nele desempenhara os europeus.

Vale a pena observar como Fage (2010) apresenta o contexto no qual surge na África o ensino de história em nível superior. Seguindo os passos desse autor podemos ver a construção dos departamentos de história nos inícios das universidades africanas, pois “todas as novas universidades, ao contrário, organizaram logo departamentos de história, o que, pela primeira vez, levou um número considerável de historiadores profissionais a trabalhar na África.” (FAGE, 2010, p. 21). O primeiro problema aparece de imediato e esteve relacionado às dificuldades de quadros acadêmicos para o ensino de história nas recentes instituições de nível superior, evidenciando que “era inevitável, no início, que a maioria desses historiadores fosse proveniente de universidades não africanas. Mas a africanização sobreveio rapidamente.” (FAGE, 2010, p. 21). Na exposição do autor o problema da formação de professores para o ensino de história na África existiu inicialmente, mas foi resolvido sem demoras, porque os departamentos estavam formando seus próprios professores. Uma vez sanada a questão da formação inicial para professores de história surge a questão do currículo à medida que “os professores africanos que se tornaram historiadores profissionais sentiram necessidade de ampliar a parte reservada à história da África em seus programas e, quando essa história fosse pouco conhecida, de incluí-la em suas pesquisas.” (FAGE, 2010, p. 21). Tendo em vista o processo de formação desses historiadores africanos, o autor conclui que “a partir de 1948, a historiografia da África vai progressivamente se assemelhando à de qualquer outra parte do mundo.” (FAGE, 2010, p. 21). As dicas dadas por esse africanista a respeito da formação de professores de história africanos sugere pensar que, no mesmo modo da pesquisa histórica, o ensino de história na África foi, desde essa época, se nivelando a qualquer outro existente no mundo.

Nessa nova escrita da história os europeus passaram a ser identificados com o colonialismo, pois se tratou de uma historiografia formada com objetivo de neutralizar o postulado de negação da história da África. Fundamentalmente foi isso que se buscou identificar como sendo uma historiografia descolonizada. A luta pelas independências africanas foi o ambiente social e político que possibilitou uma nova perspectiva intelectual na África e sobre a África. A situação de consolidação dos Estados africanos recém-formados proporcionou a necessidade de arquitetar discursos históricos voltados para reconstruir o passado dessas nações. Os novos países africanos ansiavam encontrar novas abordagens históricas consistentes com as relações internas de poder e os parâmetros estabelecidos entre a África e Europa a partir da independência.

A historiografia sobre a África não é um fenômeno somente africano à medida que pode ser vista como expressão da historiografia contemporânea, especificamente aquela do pós Segunda Guerra Mundial. Neste sentido, ela não é apenas resultante de processos internos ao continente africano como aqueles vistos anteriormente. Por isso que a historiografia sobre a África está também relacionada a um movimento historiográfico de âmbito internacional que proporcionou novas tendências na produção da História. Este fato faz com que muitas questões postas para a historiografia sobre a África possam ser vistas como pertencentes a uma renovação historiográfica maior. O surgimento de disciplinas História da África na Europa, por exemplo, foi influenciada pela crítica feita ao que se chamava de história tradicional.

Esse interesse europeu pelos estudos históricos africanos entre os anos 1950 e 1960 proporcionou grandes trabalhos sobre a História da África, fornecendo um importante conhecimento do processo histórico do conjunto do continente. Entre esses estudos se destacam, pelo pioneirismo e abrangência de abordagem, as seguintes obras: A redescoberta da velha África (1959), do africanista britânico Basil Davidson; História dos povos da África negra (1960), do africanista francês Robert Cornevin; História da África Negra (1961), do africanista francês Jean-Suret Canale e Breve história da África, dos africanistas ingleses Roland Oliver e John Fage (1962). Estas obras se tornaram clássicos da história da África influenciando gerações de historiadores dentro e fora do continente. Em conjunto com importantes historiadores africanos, que apresentamos a seguir, esses africanistas foram os responsáveis pela construção da base da atual historiografia sobre a África.

Em paralelo a este crescimento do interesse europeu sobre os estudos históricos africanos se forma, desde os anos 1950, uma historiografia africana. Trata-se,

inicialmente, de uma escrita da história que estava umbilicalmente ligada aos movimentos de libertação nacional na África. Pensaram em realizar uma produção sobre a história da África que se integrasse nas questões políticas contra o colonialismo. Esta historiografia africana anti-colonialista esteve muito próxima da citada revista *Presença Africana*. Isto não significa que todas as obras historiográficas africanas desse momento fossem marcadas por esse epíteto ideológico e que mesmo nessa perspectiva fossem meros textos propagandísticos. No fundo, o movimento historiográfico ao redor da *Presença Africana* proporcionou grandes historiadores africanos de renome internacional.

O primeiro grande historiador africano da geração dos anos 1950 e 1960 que destacamos foi o senegalês Cheikh Anta Diop. Suas obras são mundialmente conhecidas, tendo grande penetração nos Estados Unidos. Seus estudos são também considerados clássicos da historiografia africana. Em livros como *Nações Negras e Cultura* (1955) e *Anterioridade das Civilizações Africanas* (1967), Diop defendeu a tese de que o Egito antigo, além de ser uma civilização negróide, foi matriz cultural das sociedades africanas e do mundo helenístico. Com esta teoria, o historiador africano intencionou atingir alguns objetivos. O primeiro foi defender a tese da origem negra do Egito e do mundo mediterrânico antigo:

O fundamental em todas essas conclusões é que, a despeito das discrepâncias que apresentam, o seu grau de convergência prova que a base da população egípcia no período pré-dinástico era negra. Assim, todas elas são incompatíveis com a teoria de que o elemento negro se infiltrou no Egito em período tardio. Pelo contrário, os fatos provam que o elemento negro era preponderante do princípio ao fim da história egípcia, particularmente se observarmos, uma vez mais, que “mediterrânico” não é sinônimo de “branco” (...). Assim, fica evidente que toda a população egípcia era negra, com exceção de uma infiltração de nômades brancos no período proto-dinástico. (DIOP, 2010, p.4)

Para reforçar sua tese o citado historiador africano recorre a Heródoto afirmando que este historiador grego reitera constantemente em sua obra o caráter negróide dos egípcios antigos. Não satisfeito ainda, o autor faz um balanço dos escritores da Antiguidade Greco-Latina para concluir que os mesmos estavam em simbiose com a ideia da composição negra dos egípcios e isso constituía “um fato objetivo difícil de subestimar ou ocultar” (DIOP, 2010, p. 18). As polêmicas com a egiptologia europeia se coloca pelo fato de esta se contrapor a essa tese, defendendo a ideia de um Egito antigo

de caráter mestiço. Diop (2010), não somente se contrapõe ferreamente à teoria da mestiçagem do antigo Egito, como também busca fazer o resgate da africanidade dessa civilização, restabelecendo as relações e ligações que estes povos tiveram com o continente africano, em especial com a África negra. Neste sentido, estabelece outra tese sobre a antiga civilização do Egito como sendo a matriz disseminadora de muitos elementos culturais na África. Isso se coloca porque o referido historiador africano entende que “a Antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a Antiguidade Greco-Romana para a cultura ocidental. A constituição de um *corpus* de ciências humanas africanas deve ter isso como base (DIOP, 2010, p. 34). É com esta visão da africanidade do Egito antigo como polo disseminador de culturas que o autor busca sustentar a tese do princípio da unidade cultural africana baseada na tríplice orientação da origem negra do antigo Egito, da civilização egípcia como matriz cultural da África e do mundo mediterrâneo e existência de uma relação de simbiose nas raízes históricas das culturas africanas.

O fato de nos determos em Cheik Anta Diop se justificou por ser um representante de peso da historiografia africana contemporânea. No entanto, é importante apresentar outros exemplos de historiadores e obras desse período para que se possa ter uma dimensão mais precisa da importância desse ressurgimento historiográfico no continente africano. Neste aspecto, uma obra de autor africano relevante neste período inicial da atual historiografia africana é o trabalho do historiador Djibril Tamsir Niane, *Sundiata ou a Epopeia Mandinga*, de (1960). Nesta obra esse historiador da Guiné Conakry, constrói um dos primeiros ensaios a utilizar fartamente a história oral africana e a figura dos Griot como fonte de trabalho historiográfico. Com esse trabalho o africano Djibril T. Niani se junta ao africanista belga Jan Vansina, especialista em história oral africana, para se tornarem dois autores referenciais dos estudos da oralidade no continente africano. Ambos influenciaram enormemente a geração de historiadores africanos que surgiu a partir da década de 1960. Desde então, a história oral passa a ser vista como um instrumental essencial para a construção de uma história da África que obedecesse aos padrões científicos internacionais.

Os anos 1950 e 1960 foram também o período áureo da citada Sociedade Africana de Cultura e de sua revista, *Presença Africana*, que se tornou um dos principais órgãos de divulgação do pensamento da intelectualidade que se posicionava a favor da luta contra o colonialismo. Esta instituição promoveu dois congressos importantes para a divulgação do mencionado movimento político e cultural a que se denominou de

renascimento africano. Trata-se dos Congressos de Escritores e Artistas Negros em Paris (1956) e Roma (1958), cujos anais foram publicados pela referida entidade. Estes encontros de intelectuais africanos e afrodescendentes possuíam entre seus objetivos da realização do ideal do pan-africanismo.

Retomando o tema do movimento do renascimento africano, cabe resaltar que era composto por historiadores e escritores que, entre seus principais postulados, defendiam a necessidade de utilização das fontes internas para a reconstrução da história africana. Neste aspecto, a ênfase colocada na tradição oral como documento histórico confiável foi ganhando respeitabilidade dentro e fora da África tanto pela divulgação das obras dos autores mencionados anteriormente como de trabalhos realizados por dois estudiosos internacionalmente reconhecidos como os maiores conhecedores da oralidade africana: O historiador do Mali, Amadou Hampâté Bâ e da Nigéria, Boubou Hama. No próximo capítulo, quando da análise das tendências historiográficas sobre África, se analisa com detalhes a importância da obra desses interpretes e divulgadores da tradição oral africana.

Com o advento das novas nações africanas, os governos recém-formados investiram na recuperação do passado de seus respectivos países, promovendo abertura de arquivos nacionais, institutos de investigação histórica e museus. Neste contexto nacionalista, as universidades africanas criaram o ambiente para a produção histórica de caráter nacional na África. É importante lembrar que nos novos países africanos o trabalho historiográfico e de ensino de história teve dificuldade no que diz respeito a sua consolidação acadêmica por conta de não existir profissionais especializados, isso se deu especialmente nos anos 1950 e 1960.

É interessante ressaltar que na situação de reconstrução dos países africanos após a colonização as condições de institucionalização e estruturação da universidade eram dispendiosas e lentas. Ademais, com a independência conquistada, muitos dos intelectuais africanos que poderiam auxiliar nesta tarefa passaram a ocupar altos cargos na administração estatal, necessários à construção ou reconstrução de suas nações. O que se deseja frisar aqui é que a incipiência do campo historiográfico na África nos anos 1950 e 1960 faz com que a nascente historiografia acadêmica estivesse ainda vinculada à herança historiográfica europeia. A exceção veio com intelectuais pioneiros a exemplo dos mencionados historiadores Anta Diop e Djibril Niani. Isso resultou no fato de que a História como disciplina curricular na África era ainda dependente de profissionais das

instituições acadêmicas estrangeiras, notadamente europeias, estadunidenses e soviéticas.

O grande paradoxo dessa dependência momentânea são os casos particulares da França e Inglaterra, por estes países terem sido metrópoles de várias nações africanas. Pudemos ver anteriormente que historiadores africanistas estrangeiros foram também pioneiros na construção da história da África neste período e que os grandes nomes são de origem francesa ou inglesa. O fato é que nestas nações europeias se formaram, nos anos 1950 e 1960, importantes disciplinas de História da África. Na Inglaterra, por exemplo, se destacaram na Universidade de Londres a Escola de Estudos Orientais e Africanos. Na França se destacou a Sorbonne com o Centro de Estudos Africanos. Também nos EUA e União Soviética ocorreu um processo parecido de ampliação dos estudos africanos.

Nos Estados Unidos viu-se uma luta pela inclusão de matérias relativas à África nos currículos acadêmicos de História. Na União Soviética, as lutas contra o colonialismo e a aproximação de líderes africanos com o marxismo impulsionaram à difusão de disciplinas dedicadas a África, em especial, no Instituto Etnográfico de Leningrado e na Universidade Patrice Lumumba. O número de estudantes africanos que foram estudar nestas instituições nos 1950 e 1960 é bastante relevante. O africanista John Fage, nos anos 1970, já alertava para essa necessária relação entre profissionais africanos e estrangeiros na construção de uma historiografia e ensino da África, "o estudo da história africana constitui hoje uma atividade bem estabelecida, a cargo de especialistas de alto nível. Seu desenvolvimento ulterior será assegurado pelos intercâmbios interafricanos e pelas relações entre as universidades da África e as de outras partes do mundo." (FAGE, 2010, p. 21)

Foi referida anteriormente a situação de inversão no qual historiadores europeus foram ensinar história da África em países africanos e estudantes africanos foram estudar a África na Europa. O referido historiador inglês John Fage é um dos exemplos dessa emblemática questão na formação de profissionais na área de história da África. Vale a ressalva de que a formação intelectual dos africanos, em especial os historiadores, em universidades fora da África, assim como o ensino ministrado por professores europeus no próprio continente africano não impediu o intento de continuar a construir uma história descolonizada.

Projetar uma história da África com o olhar africano foi um dos objetivos traçado pelos historiadores africanos depois da independência, sendo esta também uma

meta colocada por historiadores estrangeiros que se dedicaram ao tema da África a partir da década de 1970. Inicialmente os movimentos de independência e posteriormente a construção das nações africanas foram os motivadores para a ampliação e difusão dos estudos africanos na África e em todo o mundo. O mencionado historiador estadunidense Philip Curtin, em sua explanação sobre o papel que a obra da UNESCO História Geral da África tem a cumprir, discorre sobre a dimensão que tem a construção do conhecimento histórica para as sociedades africanas e a importância da relação entre historiadores africanos e africanista:

O objetivo deste volume e dos ulteriores é tornar conhecido o passado da África tal como é visto pelos africanos. Trata-se de uma perspectiva justa - provavelmente a única forma de levar a termo um esforço internacional; é também a mais aceita pelos historiadores da África, tanto na própria África quanto no ultramar. Para os africanos, o conhecimento do passado de suas próprias sociedades representa uma tomada de consciência indispensável ao estabelecimento de sua identidade em um mundo diverso e em mutação. Ao mesmo tempo, longe de ser considerada uma custosa fantasia, que pode ser posta de lado até que estejam sob controle os elementos prioritários do desenvolvimento, a história da África revelou-se nos últimos decênios um elemento essencial do desenvolvimento africano.” (CURTIN, 20010, p. 38)

Apesar da importância da relação entre historiadores da África e estrangeiros, a citação acima deixa evidente que a essência da construção da História da África está no olhar africano sobre ela. Nesta proximidade relativa de objetivos com os autores estrangeiros, os historiadores africanos não abriram mão de tentativas de construir uma concepção de história da África em que o fenômeno da descolonização dessa escrita fosse a questão central. Esse processo se deu, sobretudo, nas universidades africanas onde o aumento do número de professores africanos redimensionou o interesse na formação de uma nova História da África, descolonizada. Desde então, independente do fato de ser realizada por africanos ou estrangeiros, esta difusão de interesse pela história da África, promoveu grande quantidade de obras fundamentais para o aumento do conhecimento acerca da história africana.

As décadas iniciais do surgimento dessa nova historiografia sobre a África (1950 e 1960) apresentou para esse continente e o mundo uma nova história do continente construída por especialistas africanos e estrangeiros de reconhecimento internacional. A partir da década de 1970 se foi surgindo duas modalidades de estudos sobre a África. A primeira, de maior fôlego, preocupou-se em reconstruir a história africana a partir de uma perspectiva estrutural de longo prazo. Nesta vertente se insere as obras do africano Joseph Ki-Zerbo, História da África Negra (1979) e o novo trabalho do referido

africanista Basil Davidson, *A África na História* (1975). Estes dois autores são exemplos das construções de trabalhos voltadas para a perspectiva de uma história do continente como um todo. A segunda modalidade de estudos históricos africanos teve por objeto de estudo temas específicos, modernos e contemporâneos, relacionados ao tríplice tema do tráfico humano, colonialismo e descolonização.

Nesta perspectiva, merece destaque três trabalhos de grande repercussão mundial. O primeiro foi “O tráfico escravista no Atlântico” (1970) do mencionado africanista estadunidense Philip Curtin, obra que se tornou o mais importante referencial dessa temática na historiografia contemporânea. O segundo foi “A partilha da África negra” (1971), do africanista francês Henri Brunschwig, obra que igualmente se tornou referência de estudos posteriores para a temática partilha da África. O terceiro foi “Como a Europa subdesenvolveu a África” (1972), do jovem historiador da Guiné Walter Rodney. Estas obras de africanista da América e Europa, apesar das diferenças em suas matrizes teóricas, demonstram o quanto a história da África era objeto de estudos por todo o mundo. Retomamos com mais detalhes a discussão do trabalho de Walter Rodney no próximo capítulo por entender ser este historiador um dos nomes emblemáticos da denominada historiografia descolonizada.

Foi visto que as independências e a consequente formação dos Estados Nacionais africanos assume papel de vital importância na produção do conhecimento histórico. Na realidade dos novos países africanos a história da África, que já estava inserida no contexto acadêmico, passa a se incorporar ao sistema de ensino em sua totalidade. Como frisado anteriormente, dessa nova situação surgiu uma variedade de histórias nacionalistas, abandonando a preocupação com o estudo da totalidade do continente e com a incorporação da história da África à história da humanidade, como era a perspectiva dominante nos historiadores pioneiros da História da África. O fato é que na época dos movimentos de independência o empenho em romper com a visão colonialista levou a criação de obras voltadas para uma História Geral do continente. A problemática posta era resgatar a historicidade da África, pelo olhar africano. Na época da construção dos Estados nacionais, a superação da visão colonialista se redireciona para a perspectiva de construir a história do país.

Esta situação de abandono relativo da história do continente africano para as histórias nacionais é contrabalanceada com a execução, pela UNESCO, do projeto de construção de uma História Geral da África. Este projeto foi considerado, pelos intelectuais envolvidos, como resultado da acumulação de conhecimento da história do

continente desde os antigos e que tomou impulso com a criação das universidades e o processo de independência dos países africanos. O caráter desta proposta não se restringiu ao fato de o continente ser objeto da história como um todo mas, trabalhar também as relações com outros processos históricos dos demais continentes.

A característica mais importante dessa obra é que a história africana é construída a partir de seu movimento interno, buscando uma perspectiva endógena da história da África. Outra particularidade a ser ressaltada é a qualidade metodológica, com participação de alguns dos mais competentes historiadores do século XX. Para cumprir com seu objetivo principal, o projeto garantiu primazia de voz aos historiadores africanos. Por ser esta a tendência hegemônica essa obra poderia ser nomeada de concepção do princípio endógeno do processo histórico africano, entendida como uma oposição à concepção do princípio exógeno que apresenta os fatores externos para explicação da história da África.

É importante observar que uma compreensão a partir do princípio exógeno se coloca na escrita de História Geral da África da UNESCO (2010) em assuntos como a discussão sobre expansão muçulmana e o tráfico de escravos. Assim sendo, não se trata de uma visão unilateral, mas que analisa o processo histórico africano prioritariamente em suas condicionantes internas. Na década de 1980, com a participação de intelectuais africanos e estrangeiros, a UNESCO iniciou a publicação da coleção História Geral da África, considerado a partir daí como um ponto de virada nos estudos sobre a história africana. Os oito volumes dessa coleção têm quase dez mil páginas e foi construída ao longo de trinta anos por trezentos e cinquenta pesquisadores, coordenados a partir de 1970 por um comitê científico composto por trinta e nove especialistas, dois terços deles africanos (OGOT, 2010). Esta obra se tornou fonte obrigatória tanto para especialistas quanto para os demais interessados nos estudos africanos. Em 2011 esta coleção foi lançada no Brasil e se encontra disponível no site do Ministério da Educação, sendo distribuída para várias instituições de ensino e bibliotecas do país, assim como publicada para comercialização pela Editora Cortez. No capítulo três discutiremos sobre o significado e importância da iniciativa de publicação brasileira dessa obra. Nesse momento retomamos a questão anterior: o direcionamento da historiografia africana para uma perspectiva nacionalista.

O projeto História Geral da África da UNESCO (2010) deu sequência ao padrão que foi criado pelos pioneiros da historiografia sobre a África, no entanto, vimos que na década de 1970 surgiram outros desenvolvimentos políticos que criaram necessidades

novas para os estudos sobre a história da África. Após a independência apareceu um problema enfrentado pelos Estados africanos: como converter o nacionalismo anti-colonialista do momento anterior que levou à independência em um novo processo ideológico, qual seja, criar uma consciência patriótica como base na identidade da nação. A esse respeito, o desafio no qual se encontrava o pesquisador africano se apresentava em dois aspectos principais: nacionalizar o regional ou étnico e, ao mesmo tempo, focar naquilo que se considere sendo verdadeiramente africano. Estava assim colocada a difícil tarefa de reconciliar o moderno e o tradicional na África.

Em resposta a esse novo desafio, os historiadores africanos deram especial atenção à questão das continuidades das instituições e culturas africanas, apesar de décadas passadas sobre dominação europeia. O papel desempenhado pela educação ocidental, a economia monetária, a urbanização e outros elementos considerados influentes na desestabilização das sociedades africanas se tornaram objetos de estudos dessa nova geração de historiadores. As posições ocupadas por chefes e reis africanos, sustentáculos do sistema político durante os períodos pré-colonial, colonial e pós-colonial também foram objetos de estudos comparativos.

Com esses novos direcionamentos temáticos, a suposição de que o período colonial era um marco divisório decisivo da história africana e o alcance que teve sobre a África foi redimensionado. A concepção que foi elaborada nesse momento era a de que a história africana era um processo em que os europeus desempenharam papel significativo, porém, de maneira alguma o único determinante do seu curso. Essencialmente, o enfoque passou a ser dado aos estudos da dinâmica da vida africana com base na tensão e reconciliação entre as forças tradicionais e modernas. Isso resultou numa perspectiva de que a África não pode ser mais compreendida como produto do colonialismo, no sentido de que seus problemas não passam de mazelas criadas pela colonização. Neste rumo, a África passa a ser entendida como resultante de sua histórica milenar. Processo que se deu através de múltiplas sínteses históricas. Essa teorização está contida no trabalho do africanista brasileiro José Flávio Sombra Saraiva, presente no próximo capítulo.

Estabeleceu-se então um reconhecimento de que as sociedades ditas tradicionais embora mantivessem diferenças com as sociedades modernas não eram estáticas. Neste movimento de continuidade para renovar o conhecimento sobre a África, se apresentavam como indicadores de mudanças os estudos de temas iminentemente africanos. Para a África antiga: as guerras de expansão e conquista de origem africana,

a formação de Estados antigos na África, as antigas guerras religiosas dentro do continente africano, o comércio a longa distância promovido pelas sociedades africanas e as migrações de povos dentro da África. Também se continuou a enfatizar o grau em que os africanos afetaram processos históricos de outros continentes. Para a África contemporânea a resistência dos africanos à imposição das normas europeias, o estudo do nacionalismo africano e a busca das raízes de tal fenômeno são tópicos que se constituíram em temas fundamentais para a reconstrução histórica da África em âmbito nacional. A África passa então a ser vista como um continente dinâmico, tanto no que diz respeito ao presente quanto ao passado. Evidenciam-se, de forma contundente, as vantagens dos estudos que deram prioridade em investigar a África a partir de seus elementos internos. A maior preocupação dos historiadores africanos nesse momento foi criar uma tradição histórica em consonância com os postulados do nacionalismo africano e isso levou à busca do que se poderia compreender como sendo de fato ser africano.

Pode inferir que o nacionalismo historiográfico africano produziu muitas obras que trataram da história política de cada país, mas, no contexto geral, possibilitou igualmente o aparecimento de uma história regional, cujo sentido foi o resgate das raízes históricas africanas. Esse último aspecto estava em consonância com a perspectiva dos historiadores anteriores que faziam a mesma busca em trabalhos de longo alcance, enquanto que a nova tendência realizava esse ideal com pesquisas em plano mais recortado.

A partir dos anos 1980 e 1990, com a ampliação ainda maior deste campo de estudos, vê-se uma multiplicação de pesquisadores, temas e métodos de trabalho que tornaram o estudo da história da África uma disciplina curricular, como afirmado em citação anterior, definitivamente consolidada e internacionalmente reconhecida. Nesse período, entretanto, o enfoque torna-se cada vez mais regionalizado, tratando de regiões específicas da África: Austral, Ocidental, Saheliana, etc. Trata-se de um avanço tanto intelectual, quanto institucional, como a formação de novas áreas de estudos historiográficos africanos dentro e fora deste continente.

Nesta ampliação de horizontes historiográficos, existem especialistas nos estudos africanos que se tornaram figuras importantes no meio acadêmico, a exemplo dos africanistas: John Thornton, Estados Unidos; Paul Lovejoy, do Canadá; Alberto da Costa e Silva, Brasil e Martin Bernal, Inglaterra. Do mesmo modo, muitos autores da África se destacaram como renomados estudiosos da história, cultura e filosofia

africana. Vale destacar dois nomes em especial. O primeiro é o historiador senegalês Boubakar Barry que, entre outras contribuições, teve o mérito de ser um dos divulgadores das teorias de importantes estudiosos africanos, particularmente das ideias de Cheik Anta Diop. O segundo é o filósofo congolês Valentin-Yves Mudimbe que, através de seus estudos, auxiliou a compreensão sobre a cultura e o pensamento africano. Os trabalhos desse intelectual se constituem como uma referência fundamental para estabelecer pontes entre as ciências humanas que estudam a África. Merece destaque sua obra “A Invenção da África”. Este trabalho é um marco dos estudos sobre as representações que se criaram a respeito da África e os africanos desde a Antiguidade até a Contemporaneidade. Do mesmo modo que a historiografia mundial ampliou seu campo de pesquisa, na atual historiografia sobre a África há uma imensa diversificação dos objetos de estudo.

A atual historiografia da África foi construída no período que vai da década de 1950 até os anos 1990. Esse empreendimento contou com a iniciativa de historiadores, escritores e filósofos africanos e estrangeiros. Influenciados pela produção desses pesquisadores foram criados muitos centros de estudos africanos na África e em todo o mundo, fazendo com que atualmente pesquisadores de diversas nacionalidades interessem-se pelos estudos africanos.

É interessante lembrar que nas décadas de 1960 e 1970, quando os trabalhos historiográficos sobre a África estavam se consolidando, a historiografia geral passava por um debate que proporcionou uma revisão dos objetos, fontes e métodos para construção do conhecimento histórico. Naquele momento, a recente historiografia sobre a África esteve integrada a esse movimento historiográfico mais amplo, participando desse movimento de reconstrução da história que acontecia também em outros continentes. Isso quer dizer que a construção de um campo para a historiografia que estudasse especificamente a história africana não se processou alheia ao que ocorria no movimento historiográfico como um todo. Apesar de enfrentar seus próprios dilemas, a historiografia sobre a África manteve ações de reciprocidade com o movimento historiográfico mundial, recebendo e contribuindo com aportes teóricos e metodológicos. Essa tendência, em forma de duplo movimento, que significa buscar sua especificidade e ao mesmo tempo estar integrada ao movimento historiográfico geral é uma marca da historiografia sobre a África desde seus inícios até o momento atual.

A historiografia contemporânea sobre a África, surgida na década de 1950 com os movimentos de independência, ampliada nas décadas de 1960 e 1970 com a formação dos Estados nacionais e renovada nas décadas de 1980 e 1990 pela sedimentação das universidades africanas, está atualmente consolidada e se iguala às demais existentes no mundo. Ignorar a existência dessa historiografia no sistema de ensino como um todo significa estar desconectado com a produção do conhecimento histórico mundial.

2. VERSÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ÁFRICA

2.1. Classificações das vertentes historiográficas da historia africana

Ao falar em correntes historiográficas sobre a África pode-se imaginar de imediato fazer uma classificação das obras dos historiadores unicamente pelo critério do referencial teórico adotado, entretanto, isso não é uma tarefa simples e talvez não seja o procedimento mais correto. É importante colocar a questão da validade das prováveis classificações existentes, pois não há obras especializadas sobre esse assunto. Existe, portanto, uma demanda para realização de estudos direcionados à problematização das tendências dessa historiografia. Por conseguinte, uma tentativa de apresentar algumas possibilidades de classificações da historiografia sobre a África não pode pretender ser satisfatória à medida que estará cheia de imprecisões.

Com essa ponderação elaboramos uma configuração de classificação utilizando três diferentes critérios com seus respectivos referenciais de conteúdos para tentar identificar algumas possíveis tendências historiográficas. Com finalidade de facilitar a compreensão foi construída três tabelas sobre essa temática, cada uma representando um modelo possível de classificação. Nelas os dados sobre as vertentes historiográficas estão colocados de forma resumida. No decorrer do texto são desenvolvidas, com mais detalhes, as características dessas vertentes e os argumentos que possam justificar o modo como foram classificadas.

Foram utilizados os seguintes critérios para a classificação das vertentes: enfoque de abordagem, marco teórico e noção de temporalidade empregada para a história africana. No decorrer da explanação é esclarecido o significado desses critérios adotados. A partir desses parâmetros se apresenta algumas perspectivas historiográficas, configurando três modalidades de classificação. Portanto, tendo em conta os critérios que se toma como referência pode-se vislumbrar distintas classificações das correntes historiográficas sobre a África. Vale registrar que as tentativas de classificações que se faz a partir de agora leva em consideração informações, análise e reflexões feitas no capítulo anterior.

Tabela 1

CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ÁFRICA (Modelo 1)		
CRITÉRIOS	REFERÊNCIAS	VERTENTES
Enfoque de Abordagem	<p>Origem do historiador: africano ou estrangeiro.</p> <p>Tratamento para história da África: relaciona com a totalidade da história humana ou apenas com determinados processos históricos.</p>	<p>1. ENFOQUE AFRICANO - Historiadores de origem na África. Possuem duas orientações:</p> <p>a) Trabalham a história do continente e sua relação com a história da humanidade.</p> <p>b) Trabalham a história de seus países, resgatando as raízes formadoras da nação.</p> <p>2. ENFOQUE AFRICANISTA - Historiadores de origem fora da África. Subdivide-se em quatro modalidades:</p> <p>a) EUROCÊNTRICO - Trabalha a história africana como impulsionada pela história europeia.</p> <p>b) ARABISTA - Trabalham com regiões da África de influência árabe. Os árabes como propulsores da história africana.</p> <p>c) AFRO-AMERICANISTA - Trabalham regiões da África relacionadas à diáspora para a América. Interessa buscar as raízes africanas dos afro-americanos.</p> <p>d) CENTRADOS NA ÁFRICA - Trabalham a África levando em conta todo o continente e sua interação com história da humanidade.</p>

De acordo à tabela acima, uma maneira de agrupar os historiadores que se dedicam à temática africana se denomina classificação por enfoques sobre a história da África. Para a modalidade dos enfoques as referências são: primeiramente identificar se o autor trabalha com a noção de existência ou não de historicidade africana antes de intervenções estrangeiras; em segundo lugar saber se os autores concebem a relação do continente africano na totalidade da história humana ou apenas em sua relação com determinados processos históricos; a terceira referência é a origem do historiador, ou seja, se é africano ou não. Tendo esses parâmetros em vista, a especialização em história

da África tem gerado produções que se agrupam em dois grandes enfoques de abordagens. O primeiro é o enfoque africano e o segundo o enfoque africanista.

O enfoque africano é realizado por historiadores endógenos procedentes dos mais variados países da África. Nesta vertente de abordagem geralmente se busca trabalhar a história africana em sua totalidade estabelecendo as devidas relações da África com os processos históricos intercontinentais. No entanto, como visto no capítulo anterior, muitos historiadores africanos se dedicam à tarefa de construção da história nacional relativa aos seus respectivos países.

O enfoque africanista é realizado por uma variedade de historiadores em todas as partes do mundo. Sendo demasiadamente heterogêneas as formas de tratamento na qual esses historiadores abordam a história africana, se pode pensar em identificar algumas modalidades desse enfoque. Tendo como parâmetro as referências acima mencionadas e considerando o processo de construção da historiografia sobre a África narrado no capítulo antecedente, se vislumbrou quatro formas em que os historiadores estrangeiros trabalharam ou trabalham com a história africana.

A primeira forma de tratamento da história africana denomina-se classicamente de enfoque eurocentrista, considerada como uma versão tradicional que considera a África apenas a partir da intervenção dos europeus. Nesta perspectiva a história africana é concebida como apêndice da europeia. O segundo é o enfoque arabista, bastante discorrido no capítulo um. Cabendo acrescentar que, nos moldes do primeiro enfoque, concebe a intervenção árabe no processo histórico africano como o dinamizador da história nesse continente. Vale lembrar que é comum nessa abordagem imaginar que a história da África do norte não pertence, em sua essência, ao processo histórico africano, pois entendem que essa região africana faz parte da história dos povos árabes ou do islamismo. Portanto, as duas formas analisadas de tratar a história africana apontam um fator externo para o desenvolvimento das sociedades africanas.

O terceiro enfoque é o afro-americanista, realizado por historiadores do continente americano. Este enfoque prioriza os estudos de regiões da África relacionadas à diáspora para a América, notadamente a África atlântica. Para os historiadores dessa linha de abordagem a África que interessa é aquela que teve influência no continente americano. Buscam com isso as raízes ou ancestralidade dos povos afro-americanos. A história da África de seus objetivos de pesquisa é aquela que manteve relações com a América, pois o continente africano em sua totalidade não é objeto de estudo desses historiadores. O quarto enfoque é aquele que foi aqui

denominado os centrados na África, por ser constituídos de historiadores não africanos que dedicam seus estudos ao processo histórico desse continente e sua interação com a história da humanidade. Neste caso, interessa aos historiadores dessa perspectiva trabalhar o continente africano em sua totalidade e numa dimensão histórica que vai das origens da humanidade à época contemporânea.

Embora adotem perspectivas diferentes, o enfoque africano e as formas africanistas afro-americanista e dos centrados na África se propõem realizar uma crítica central ao eurocentrismo e, de alguma maneira, também a certas apropriações arabistas. Não obstante, todos esses enfoques de abordagem da história africana são formas generalizadas de se tratar a historicidade desse continente, tendo em conta o lócus de origem dos historiadores e a perspectiva de dimensão territorial e amplitude histórica com que trabalham. Diferente é apreender uma possibilidade de classificação que leve em conta as matrizes de cunho teórico e ideológico que ultrapassam a lógica desses enfoques. A essa modalidade de classificação das obras historiográficas africanas foi denominada aqui de vertentes baseadas no marco teórico.

Tabela 2

CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ÁFRICA (Modelo 2)		
CRITÉRIOS	REFERÊNCIA	VERTENTES
Marco Teórico	Matrizes de cunho teórico e ideológico.	1. EUROCÊNTRICA – A África não possuiu papel de destaque na história. A história ocidental explica a africana.
		2. AFROCENTRISTA – A África participa decisivamente no processo histórico de outros continentes. A história africana como ponto de partida para explicar a história ocidental.
		3. NOVA ESCOLA DE ESTUDOS AFRICANOS - Admite as diversas correntes historiográficas sem valorização de modelos. Explica a história africana por uma visão múltipla que possa englobar elementos das variadas concepções.

Como foi visto no capítulo anterior, a partir dos meados do século XX a historiografia sobre a África aparece na cena internacional como um campo historiográfico específico. A partir daí se delineou possíveis tendências historiográficas africanas, permitindo que possamos pensar em outra forma de classificação dessa historiografia a partir das referências teóricas, políticas e ideológicas. Nesta perspectiva, identificamos três vertentes nos quais poderiam ser localizadas as diversas posições teóricas e ideológicas das pesquisas históricas realizadas sobre História da África.

A primeira vertente é denominada de eurocêntrica. Dentro desse ponto de vista historiográfico, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história da humanidade. Esse postulado esteve baseado em dois elementos. O primeiro argumento se apoia na ausência, em grande parte das sociedades subsaariana, da escrita. O segundo pressuposto é qualificar as sociedades africanas como tradicionais. Com esta concepção se elaborou a ideia de que a história ocidental explicaria a história africana. Esta foi, essencialmente, a maneira preponderante de ver a África no século XIX. Sendo esta uma nomenclatura no qual se pretende classificar a concepção da Europa como impulsionadora dos processos histórico-sociais africanos. Vimos na narrativa da historiografia feita anteriormente o perdurar desse olhar perpassando todo o período colonial e pós-colonial. Essa forma de tratar a história africana possui nuances com implicações relevantes para a historiografia sobre a África. Mais adiante dedicamos um espaço maior para discutir a relação específica dessa historiografia eurocêntrica com os trabalhos historiográficos que estudam o continente africano. Neste momento, o interesse é discutir a possibilidade de classificação da historiografia sobre a África a partir do critério do marco teórico.

A segunda vertente é denominada de afrocentrista. Como analisado no capítulo um, na segunda metade do século XX surgiu uma concepção da história da África relacionada a uma tendência intelectual cuja intenção era modificar as leituras e visões sobre esse continente até então elaboradas. Esta iniciativa gerou uma tendência que procurou redimensionar a história africana fazendo a inversão teórica, colocando-a como o ponto de partida para explicar a história ocidental. Esta é a nomenclatura no qual se pretende classificar a concepção que coloca a África como a matriz histórica da humanidade.

Este ponto de vista da história da África é comumente caracterizado por valorizar as realizações dos povos africanos como, por exemplo, a importância da produção de ouro na África, quando os povos africanos participaram intensamente no

comércio euro-asiático, influenciando no renascimento comercial da alta idade média europeia. Do mesmo modo, destacam como a África contribui decisivamente no desenvolvimento da Revolução Industrial por conta da sua participação decisiva no processo europeu de acumulação originária do capital. Na época contemporânea se destacaria a importância dos africanos nas duas Guerras Mundiais. Essa concepção é o extremo oposto da tese eurocêntrica, pois discorda da teoria de que a Europa influenciou decisivamente a história da África.

Na contraposição, sustenta que as transformações que marcaram as diversas fases históricas africanas não foram introduzidas pelas intervenções estrangeiras. Nesta percepção a história da África é produto do esforço exclusivo dos africanos sem a influência de fator externo. Esta linha de abordagem histórica apresenta as sociedades africanas e suas realizações como produtos da sua autonomia criativa, acrescentando que, ao contrário do que defende os eurocentristas e arabistas, os povos africanos resistiram às influências das imposições de outros continentes. Não obstante, a principal ideia dessa vertente historiográfica é aquela que sustenta a tese da África como matriz da civilização mundial que influenciou decisivamente a história da humanidade. Nesse aspecto o afrocentrismo afirma que se a matriz da cultura ocidental é grega, esta tem sua raiz na África egípcia.

A terceira vertente é denominada de Nova Escola de Estudos Africanos. A partir da década de 1980 apareceu essa nova tendência nos estudos históricos africanos. Os historiadores ligados a essa perspectiva historiográfica têm procurado explicar o continente africano por uma visão múltipla que possa englobar as variadas concepções históricas. Assim sendo, abriram as portas das pesquisas históricas africanas para um leque amplo de possibilidades temáticas, teóricas e metodológicas. Isso gerou a extensão incondicional dos estudos sobre a História da África, desde a questão temporal às temáticas trabalhadas. Neste sentido, a dimensão temporal destas pesquisas produzem trabalhos que abordam desde os períodos mais antigos até a história do presente.

Da África antiga a atual existe uma retomada dos estudos históricos africanos em vários níveis e versões teóricas. Portanto, tanto o passado remoto das sociedades africanas quanto o processo de formação da África atual estão abrangidos nessa nova linha da escrita da História africana. A dilatação temática é igualmente amplificada e o entendimento da diversidade passa a ser o horizonte para se enxergar a África. Os estudos temáticos compreendem a retomada das pesquisas sobre as culturas e povos

africanos, a problemática da releitura sobre os contatos com os europeus e os complexos problemas que existem atualmente no continente africano. Tudo isso, tem caracterizado esses novos historiadores como aqueles que abraçam as diversas correntes historiográficas sem valorizar um modelo em detrimento de outros.

É importante advertir que, para os historiadores formados nessa concepção a crítica ao eurocentrismo continua sendo uma questão central. Não obstante, parte do trabalho de autores africanistas atuais como John Thornton, Paul Lovejoy e Jan Vansina provém do questionamento da historiografia anterior, ou seja, da primeira geração de estudiosos sobre a África nos anos 1950, 1960 e 1970. Apesar disso, reconhecem a herança deixada por esses pioneiros da historiografia sobre a África. No entanto, esse reconhecimento não se deu sem uma prestação de contas, consistindo em críticas que apontam suas limitações. Vansina (1994) criticou os afrocentristas afirmando que não atingiram seus objetivos por não conseguirem desmistificar suficientemente o que consideravam como sendo o mito da matriz grega. Segundo ele, isso aconteceu porque falharam em procurar as origens africanas da cultura grega.

De um modo geral, pode-se observar nestes novos historiadores, assim como em filósofos africanos atuais, como os mencionados no capítulo anterior, Anthony Appiah e Yves Mudimbe, uma tendência a compreender os problemas africanos apontando a responsabilidade para às elites daquele continente. A problemática historiográfica colocada é que, para esses historiadores, suas interpretações são diametralmente contrárias àquelas da geração pioneira da historiografia sobre a África. Defendem que esta historiografia criadora do pensamento histórico contemporâneo sobre a África analisava as dificuldades africanas como fenômeno oriundo da intervenção europeia nos destinos da África. Isso poderia ser constatado tanto nos estudos do tráfico humano escravista como nas pesquisas sobre o sistema colonial.

Esta crítica dos novos integrantes da historiografia sobre a África às gerações anteriores esta relacionada às situações que surgiram com a formação dos Estados nacionais africanos após as independências. Com o término do colonialismo europeu na África, os problemas de construção nacional que envolveu a maioria dos países africanos passam a ser analisados pelos historiadores como sendo provenientes de configurações sociais e políticas internas e não podem ser concebidas como consequências de ingerências externas. Neste contexto, a crítica ao eurocentrismo ressurgue nessa historiografia atual como uma necessidade de se realizar uma autocrítica.

Essa revisão se apresentaria assumindo que a responsabilidade dos problemas históricos do continente africano é dos próprios africanos, notadamente de suas elites.

A classificação pelo critério do marco teórico apresenta três vertentes de historiadores na qual estariam agrupadas as produções sobre a história africana. O primeiro grupo seria a da matriz colonial. O segundo grupo, a tentativa de romper com essa herança colonial, criando uma herança africana da sua história. O terceiro grupo abarca as revisões historiográficas que se propõem criticar as duas anteriores no que diz respeito aos extremismos dessas posições.

Outra forma de divisão da historiografia sobre a África leva em conta a necessidade de repensar as alternativas teórico-metodológicas criadas pelos historiadores para tentar construir uma escrita acadêmica da história que se preocupou prioritariamente com o problema de como tratar a temporalidade da África. Essa questão da noção de temporalidade para a História da África implicou em estabelecer, de acordo a cada vertente historiográfica, formas de tratamento temático diferenciadas.

Tendo em conta o critério da divisão temporal utilizado, pelos historiadores africanos e africanistas, para a História da África, se propõe aqui outra forma de classificação das vertentes historiográficas. Desse modo, elaboramos a terceiro modelo que teve como referência a forma em que, nas obras históricas, aparece o problema da cronologia, periodização e nomenclatura temporais para a História da África. O resultado foi a identificação de dois grupos de produções que se diferenciam tendo em conta esse parâmetro temporal.

Tabela 3

CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ÁFRICA (Modelo 3)		
CRITÉRIOS	REFERÊNCIAS	VERTENTES
Noção de Temporalidade	Tratamento temporal para a história da África.	1. HISTÓRIA DE LONGA DURAÇÃO AFRICANA - Trabalham com a noção de História Geral da África a partir da divisão em grandes períodos históricos.
		2. HISTÓRIA TOTAL AFRICANA - Trabalham com a história temática da África, priorizando os recortes temporais. Defendem a ideia de que todos os aspectos das sociedades africanas devem ser considerados como objetos da pesquisa histórica.

A tabela acima mostra a formação de dois agrupamentos de historiadores: aqueles que trabalham na perspectiva de longa duração e os que trabalham com a noção de recorte temporal. No primeiro grupo identificamos os trabalhos que buscam uma história africana de longa duração. Nele se encontram os historiadores que produziram obras na perspectiva de construção de uma História Geral do continente. Esta temática pode ser vista com maiores detalhes no capítulo anterior. Aqui basta destacar nomes importantes que exemplifiquem essa tendência historiográfica generalizante da história africana. Os historiadores mais conhecidos que empreenderam uma abordagem buscando desenvolver uma escrita da História de cronologia ampla para a África foram Basil Davidson (1959), Roland Oliver e John. Fage (1962) e Joseph Ki-Zerbo (1979).

O segundo grupo reconhecemos como próximos da concepção do que se denomina de história total. Para esses historiadores, se existe a compreensão de que a África faz parte da história universal, ela está sujeita a ser tratada como as demais. Isso implica na defesa de que a escrita da história da África deve acompanhar a tendência da época que, no caso, se expressava na ideia de renovação da pesquisa histórica fundamentada no princípio de que tudo pode ser história. Trata-se de uma vertente historiográfica que reconhece o valor das fontes escritas. No entanto, considera que para os estudos históricos africanos não possui validade o argumento que diz que a história só é feita apenas por essa forma documental.

Do ponto de vista da teorização essa vertente apresenta o processo histórico africano como resultado primeiramente de seu movimento interno, mas admitem a importância da relação que os povos africanos estabeleceram com os asiáticos e europeus. Neste aspecto, admitem igualmente que os africanos ao entrarem em interação com povos estrangeiros participaram de um processo marcado por influências mútuas que possibilitaram mudanças históricas relevantes entre si.

O ponto chave dessa vertente historiográfica é que criticam tanto o pensamento eurocêntrico como o afrocentrista. Neste sentido, argumentam que estas duas tendências historiográficas possuem um elemento em comum que se localiza no fato de que se baseiam na noção de contraposição entre culturas superiores e inferiores. Desse ponto de vista essa vertente reivindica uma escrita da história sem utilização de parâmetros ideológicos pré-concebidos. Uma escrita da história sem ideologia seria a maneira mais simplificada e, ao mesmo tempo, mais evidente do horizonte almejado por essa vertente historiográfica que estuda a história africana na atualidade. O essencial para essa

concepção é adotar o princípio de que todos os continentes contribuíram de forma decisiva para a reconstituição de uma possível história universal.

A exposição acima se constitui como um ensaio no intuito de buscar agrupar as obras e concepções da historiografia sobre África em princípios de aproximações e contraposições. Isso demonstra, sobretudo, a necessidade e possibilidade de se criar modelos com finalidades ilustrativas, logo, com claros limites analíticos, para facilitar o entendimento do quanto diversificada e complexa é a historiografia contemporânea sobre a África. Outras formas de classificação obviamente que podem ser experimentadas e os professores da Educação Básica devem efetivamente imaginar que elaborar quadros como estes servem para orientação de estudos e utilização como instrumentos mediadores para o ensino de África nas escolas. O importante é ter em conta que existem fontes disponíveis em formas de artigos diversos, em muitos textos da coleção História Geral da África ou na leitura das obras dos autores africanos e africanistas que favorecem a elaboração desses esquemas teóricos.

As tabelas trazem uma panorâmica da dimensão e complexidade das correntes historiográfica que trabalham com a África, mas seu caráter não permite aprofundar aspectos importantes de cada uma dessas tendências historiográficas. Por isso que, é importante discutir a vertente eurocêntrica pelo fato de ser uma problemática central do ensino de História da África na Educação Básica brasileira é o antigo dilema da condução eurocêntrica do seu currículo. Assim sendo, após uma digressão geral sobre as tendências historiográficas, uma vertente em particular é destacada para discussão.

2.2. Historiografia sobre a África e a problemática do eurocentrismo

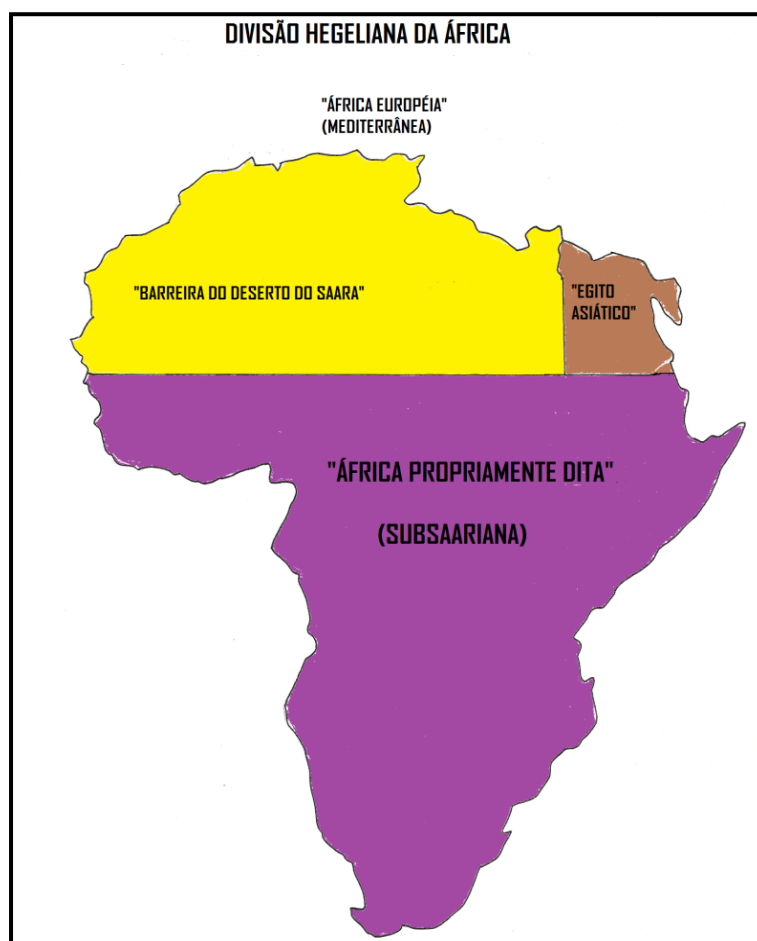
Na narrativa realizada no capítulo anterior percebe-se que a primeira forma de abordagem da História da África foi realizada pela concepção eurocentrista da história. Vimos que, para os historiadores dessa versão, a África negra nunca integrou a história e a participação africana na história universal é condicionada pela denominada África branca. Afirmam ainda que a história da África do norte se constituiu inicialmente como prolongamento da história da Ásia e depois da Europa. Assim sendo, os africanos não tinham história antes de estabelecerem contactos com os asiáticos e europeus. Vale lembrar que foi estabelecido, para a defesa desta concepção, que as sociedades sem

escrita são sociedades sem história, não contribuindo para o desenvolvimento da humanidade.

Nesse momento é interessante insistir na ressalva de que a vertente eurocentrista faz uma divisão que desintegra a África em partes incomunicáveis. Essa construção compartimentada do continente é feita no sentido de que existe uma região africana plenamente integrada ao processo histórico e outra descartada dele, mantendo-se isolada da história mundial até a era moderna. Vimos que esta forma de se colocar as divisões regionais da África tem raízes no século XIX:

A África deve ser dividida em três partes: a primeira, situada ao sul do deserto do Saara, é a África propriamente dita, o planalto quase totalmente desconhecido para nós, com trechos estreitos de costa. A segunda parte fica ao norte do deserto, podendo ser denominada de África europeia; é a faixa litorânea. A terceira é a região fluvial do Nilo, a única região de vale da África, e que se junta à Ásia. (HEGEL, 2008, p. 82)

Para Hegel existiria não duas, mas três Áfricas: a europeia, a asiática e a “África propriamente dita”. Este filósofo alemão estabeleceu um modelo de se ver a África que, à sua maneira, a historiografia adotou. Nesta matriz eurocêntrica, o Egito é asiático, a África mediterrânea estaria plenamente integrada à história europeia e o deserto do Saara é a barreira que separa as duas grandes partes do continente: a África do Norte ou África branca e a subsaariana ou África negra.

Mapa 3

O debate que a esse respeito é feito pela historiografia sobre a África contribuiu sobremaneira para desfazer essa formulação hegeliana. Nessa retomada da discussão que aqui fazemos é forçoso aclarar que a questão fundamental para o eurocentrismo é defender que a África não possui uma história autônoma. A história africana existiria somente em função da ação europeia. Em geral, os historiadores desta corrente historiográfica mostraram pouco interesse no sujeito histórico africano, desvalorizando nos estudos da África aquilo que Ibn Khaldun considerava importante para o ofício do historiador: o contexto cultural, temporal, social e regional em que se produzem os fatos históricos. Entre outras questões, por não ter levado isso em conta o ponto de vista eurocêntrico não logrou compreender a experiência africana. A situação é que a História da África foi visualizada de fora para dentro, o que se justifica com a situação colonial do continente quando esta concepção foi consolidada.

Não obstante, para objetivo de estudar o ensino de História da África na Educação Básica é importante problematizar um pouco mais o que de fato se entende por concepção eurocêntrica da história. Em outros termos, cabe indagar se existem outros elementos importantes para se refletir sobre esse tema que ainda não foi tratado na discussão. Com o que foi dito até agora, aparentemente essa é uma questão relativamente fácil de resolver, ou seja, seria o ponto de vista que vislumbra a Europa como centro de um processo histórico e catalisador do desenvolvimento das demais áreas do planeta no qual teve contato. Eurocentrismo seria a concepção de mundo que coloca o continente europeu como propulsor do desenvolvimento da humanidade.

No entanto, existem diversas formas de caracterizar o chamado eurocentrismo. Num primeiro momento pode ser concebido como um fato etnocêntrico, isto é, um fenômeno que aparece nas relações entre os povos em todas as épocas e lugares, por conseguinte deve ser encarado como algo recorrente na história. Uma vez em contato os povos se tornam etnocêntricos. Esta seria uma maneira de naturalizar esse fenômeno. Para a historiografia sobre a África a questão não se equaciona de forma tão simples no sentido de buscar uma identidade entre eurocentrismo e etnocentrismo. Os historiadores que trabalham com a história africana consideram o eurocentrismo como uma ideologia porque resulta e reproduz um processo histórico de dominação dos europeus no mundo. Portanto, está umbilicalmente relacionado a um projeto e não meramente resultado espontâneo de contatos culturais, pelo simples estranhamento.

Eurocentrismo não como etnocentrismo, mas como ideologia, como fato político. Nessa perspectiva, se coloca, em geral, especialistas em estudos africanos. Disso decorre que uma concepção que se contrapunha à ideia de que os povos europeus tenham cumprido o papel central no processo histórico mundial seria imperativamente anti-eurocêntrica. Porém, mais uma vez, essa questão não é tão simples como parece. Esta tese pode ser polemizada ao se colocar em discussão uma obra clássica da historiografia africanista: o mencionado livro intitulado “Como a Europa subdesenvolveu a África”, escrito pelo referido historiador Walter Rodney.

Esta obra foi um dos principais referenciais do debate historiográfico africanista na década de 1970. Nela o autor estabeleceu ser a Europa como responsável pelo subdesenvolvimento da África. Rodney (1975) inverteu a premissa basilar do eurocentrismo, responsabilizando a Europa pelo atraso africano e, conseqüentemente, interrompendo o desenvolvimento autônomo desse continente. Esta tese surgiu no momento em que vigorava as teorias do subdesenvolvimento e da existência de um

terceiro mundo, diferenciado do campo capitalista ou socialista. O livro de Rodney, além de se constituir como a versão africanista desse referencial teórico, tornou-se um marco na releitura da história da África contrária às teses europeizadas.

Este trabalho foi de suma importância na sua época, sem deixar de ser um relevante referencial para os estudos africanos da atualidade. No entanto, a questão que se coloca hoje é o debate sobre o postulado basilar dessa teoria, que faz a crítica ao eurocentrismo na revelação das mazelas que a Europa causou à África. Isso não significa que a atual historiografia sobre a África deva abandonar seu aspecto de denúncia. O questionamento que aqui se faz preocupa-se em discutir se ao colocar a Europa como responsável pelos problemas do continente africano, não continuaria sendo a intervenção europeia o principal demarcador da História da África. Na visão de Rodney (1975), enfatiza-se o aspecto negativo da intervenção europeia sobre a África, ao contrário do ponto de vista eurocêntrico, que trata o colonialismo como positivo para os africanos. Apesar da radical diferença dos pontos de vista, raciocinamos que as duas versões constroem sua teoria em um ponto comum: a história da África é explicada a partir da intervenção europeia.

Na teoria de Rodney (1975), a África é concebida como continente subdesenvolvido e a causa dessa situação se explica por uma condicionante histórica: o colonialismo europeu, que condenou este continente ao atraso. Dessa teoria se inferi alguns elementos. Inicialmente trata a África atual como região atrasada. Em segundo, a história da África tem seus marcos a partir do tráfico humano transatlântico e do colonialismo no século XX. Em terceiro, conclusão posta anteriormente e deduzida das assertivas anteriores, a África atual é considerada como produto da presença europeia.

Estabelecida a polêmica, pode-se repensar essa questão. O continente africano possui o desenvolvimento histórico social mais antigo do planeta. Tendo isso em conta, a África atual deve ser compreendida como síntese que envolva aspectos de sua longa história e elementos da contemporaneidade. A África combina a realidade de suas estruturas tradicionais com as inovações impostas pelo colonialismo contemporâneo. Essa forma de ver a questão do desenvolvimento histórico africano rejeita o ponto de vista que concebe a realidade africana como mero expoente das mazelas do colonialismo europeu. Pensamos que essa forma de ver a África como síntese histórica de longo alcance está implícita no trabalho, mencionado anteriormente, de Saraiva (1982).

A opinião de que a Europa conduziu os destinos das sociedades africanas é considerada insuficiente substancialmente porque significa ignorar a história autônoma da África. O caso de Rodney não é tão extremo assim, pois o mesmo faz no início de seu trabalho um apanhado da história africana anterior à presença europeia, demonstrando como o continente africano teve uma história própria antes da presença estrangeira. Mas, o corpo do seu trabalho está situado na presença da Europa na África, pois objetivo foi estudar os impactos dessa ingerência estrangeira sobre a história e sociedades africanas. A África autônoma existe, mas ocupa pouco espaço na obra desse africanista.

Estas observações sobre a teoria do referido historiador da Guiana, não deve ser interpretado como uma negligência da importância do colonialismo para o continente africano e o quanto esse fenômeno foi responsável pelos problemas que a África vive na atualidade. Nisso consiste a inestimável contribuição dessa obra produzida por esse ícone dos estudos africanos. Discutir a interpretação do eurocentrismo na perspectiva da história africana é fundamental para a historiografia atual sobre a África porque permite evitar reducionismo. Construir uma história não eurocêntrica para a África implica em não mais tratar marcos europeus como definidores de seu processo histórico e sim como elementos constituintes dele. Esta condição foi essencial para se ampliar o horizonte histórico do continente africano, possibilitando ver a África em sua dimensão própria, ou seja, sua história não se resumiu a fornecedora de mão de obra e matérias primas.

Essa questão esta sendo posta aqui por compreender que não se deve negligenciar a importância que a historiografia sobre a África tem para se repensar o postulado eurocêntrico da história. Assim sendo, continuamos esse debate trazendo uma reflexão de africanistas brasileiros sobre um aspecto do eurocentrismo em relação ao continente africano. Trata-se da questão da condição da África como apêndice da Europa. Na discussão sobre a partilha da África em fins do século XIX, os historiadores Ana Mônica Lopes e Luiz Arnault alertam para o viés eurocêntrico que normalmente conduzem as interpretações sobre essa temática:

Todas as explicações são parcialmente defensáveis e, apesar das divergências, participam de uma concordância básica. Todas buscam na dinâmica europeia a explicação para a partilha. A África só aparece por se tratar do território que foi ocupado, mas não se constitui em parte da explicação, isto porque essas teorias buscam explicar a partilha na perspectiva da história europeia. (ARNAUT, 2005, p. 58)

Sem descartar a importância da reflexão acima mencionada é uma meta resumida trabalhar a história africana direcionada unicamente na crítica ao eurocentrismo. Nesse modo de pensar a África serviria apenas para corroborar com as ideias anti-eurocêntricas e a historiografia sobre a África não acrescentaria nenhum elemento teórico novo. Situação diferente é indagar como seria neste contexto uma interpretação baseada no ponto de vista africano. Os autores apresentam essa preocupação e apontam algumas pistas:

Em oposição a essa perspectiva, historiadores africanos têm trabalhado com a chamada teoria da dimensão africana. Esta busca mudar o foco do centro da análise e examinar o processo na perspectiva da história africana. Essa mudança só foi possível a partir do rompimento com a ideia de que não havia história na África antes da chegada dos europeus. Estes não mais vistos como os responsáveis pela introdução da dinâmica histórica na região, sua chegada deixa de ser concebida como o ato inaugural da história. (ARNAUT, 2005, p. 58)

O debate em torno da historiografia sobre a África serve, num primeiro momento, como apoio de uma atitude conhecida: a crítica a uma escrita da história centrada na Europa. Fundamentalmente, o que está colocado para esses historiadores é a necessidade de rever o ponto de vista que considera a Europa centro do processo histórico humano. No entanto, reiteramos que essa postura deve vir acompanhada de uma percepção da historicidade africana. Fica evidenciado assim que a historiografia sobre a África sustenta um posicionamento teórico contrário ao eurocentrismo. Mas, isso implica em um direcionamento cujo objetivo é a afirmação da plena historicidade da África e não apenas numa simples contraposição às teses eurocêntricas.

A negação da Europa como centro da história sem a afirmação da especificidade histórica africana é uma postura limitada e esse não tem sido o posicionamento da atual historiografia sobre a África. A perspectiva de cunho unicamente anti-eurocêntrico de uso da história africana muda quando se intensificam os estudos da historiografia sobre a África a medida que direciona o pesquisador a desenvolver um interesse genuíno por este continente, percebendo o quanto ele é desconhecido em sua essência. O que se pretende aqui é afirmar que o contato com essa historiografia permite uma mudança de

postura no sentido de conceber os povos africanos pela riqueza histórico cultural que possuem e não simplesmente como um objeto que viesse contrariar teses eurocêntricas.

Nessa perspectiva de interesse genuíno pelo continente, a África começa a se afirmar em sua historicidade, em sua existência real, ou seja, a experiência histórica africana passa a existir não simplesmente como negadora da Europa, mas por estar viva e em movimento. A historiografia sobre a África realiza uma crítica ao eurocentrismo porque permite rever em outra ótica a história da humanidade e, neste sentido, conhecer a história africana traz modificações na forma de se ver o mundo. É importante discutir se a abordagem da África ainda continua europeizada ou superou este ponto de vista, contudo, é mais importante ainda saber se, nesse processo de crítica, a historiografia consegue apresentar o que a história africana possui de original. A crítica ao eurocentrismo deve vislumbrar uma África estruturada, constituída por diversas e complexas culturas e isso não é uma tarefa que se faça sem os devidos suportes teóricos.

Neste sentido, se poderia considerar que os estudos da África deveriam estar lastreados primordialmente em autores africanos. Entretanto, esse procedimento indispensável não esgota o problema, pois, os próprios autores africanos devem ser interpretados por um clivo crítico, tanto do ponto de vista ideológico como epistemológico. No aspecto ideológico se deve conferir se superaram postulados eurocêntricos e, no aspecto epistemológico, analisar as qualidades de domínio metodológico. As obras de autores africanos não são em si mesma garantia de homogeneidade, muito embora na perspectiva de Wedderburn (2005), a despeito das divergências, existem pontos em comum nos historiadores africanos que permite vislumbrar uma visão africana da história desse continente. Essa questão dos pontos em comuns entre autores africanos é discutida no capítulo quatro desse trabalho. Aqui cabe resaltar que existem trabalhos de autores não africanos que igualmente trazem contribuições às quais não podem ser ignoradas. Por esse motivo, as análises sobre a historiografia sobre a África devem ser diacrônicas, observando o que realmente há de inovador nas obras e o que permanece nos padrões anteriores.

Este capítulo inicia com um desses trabalhos colocando que a história do ponto de vista africano tem sido a problemática central que permeia a historiografia sobre a África desde seus inícios. Essa discussão conduz ao problema de onde encontrar as fontes para observar o ponto de vista africano. Nessa questão a possibilidade de se trabalhar com a história oral e a arqueologia permitiu avanços significativos no sentido de formar uma historiografia que tivesse elementos genuinamente africanos. Essa

questão das metodologias e fontes para a história da África é retomada nesse trabalho no próximo ponto.

O direcionamento historiográfico crítico ao eurocentrismo tomou como ponto de partida os fatores internos explicativos da história africana, conforme analisado no capítulo um. Vale insistir nesse ponto para acrescentar que nessa perspectiva, os conflitos internos existentes nesse continente foram vistos como a primeira questão fundamental para uma revisão da história da África. A história do ponto de vista africano não é uma visão idílica das sociedades africanas. No entanto, vale observar que a concepção eurocêntrica predominante nas análises sobre os conflitos internos da África colocava o caráter tribal como sendo o elemento decisivo. Esse ponto de vista ocultava o processo histórico africano. Interessante notar que uma visão contrária a esse modelo tribal da África implicou, para a historiografia, saber selecionar temas adequados a uma visão africana de sua história. Neste sentido, um tema da história da África que foi considerado primordial para desfazer o imaginário de um continente tribal é o processo político de formação dos Estados que se constituíram em reinos e impérios. Trabalhar a existência desses Estados anterior à presença europeia permitiu aos historiadores perceberem duplamente que a África não é constituída de sociedades tribais em sua totalidade e que não é a Europa o elemento definidor do desenvolvimento africano.

Essa postura historiográfica em resgatar temáticas históricas puramente africanas processou um efeito em cadeia de surgimento de variados temas que se tornaram objetos de muitos estudos históricos. Por exemplo, as pesquisas sobre as formações estatais africanas fez com que os historiadores dessem maior importância ao fenômeno histórico da expansão Bantu. Por sua vez, o estudo das migrações Bantu permitiu o aprofundamento das pesquisas relacionadas à expansão do ferro, pastoreio e agricultura pela África, pois a disseminação dessas tecnologias pelo continente africano teve a mesma lógica direcional norte-sul do fenômeno linguístico citado. A expansão Bantu foi então considerada um fato histórico de primeira grandeza para a História da África. A partir das migrações desses povos africanos que denominamos genericamente de Bantu, os historiadores puderam trabalhar com maior precisão a proliferação das formações estatais na área denominada subsaariana. Tratar esta complexidade de formas políticas na perspectiva do tempo longo e colocando sua dimensão geográfica foi a tarefa essencial para conhecer a África antes da existência do tráfico Atlântico de

escravos. Sendo esse fato fundamental para se trabalhar a ideia de desenvolvimento histórico autônomo da África.

O processo elucidado de criação dos Estados africanos se constituindo na forma de reinos e impérios começou desde a antiguidade e se estendeu até o século XIX. Formações estatais na África aconteceram e se desintegraram independente da presença estrangeira, sendo fenômenos de base africana. A interferência exógena não impediu, numa visão mais ampla, a lógica de surgimento e desaparecimento dessas instituições políticas. No entanto, a intervenção estrangeira, em muitos casos, moldou e redirecionou muitos processos históricos estatais africanos antigos. Mas essa questão não interfere na condição de autonomia histórica da África. Negar a autonomia de criação e desenvolvimento de entidades políticas na África antiga só existe no mundo das representações eurocêntricas e arabistas.

A temática das formações estatais africanas constituiu-se assim como essencial na formação da historiografia sobre a África, não somente porque demonstra uma África estruturada anterior à presença europeia, mas igualmente porque elucidou outra questão capital para o entendimento do processo histórico africano: a existência de classes sociais dentro da África. Esse fato pressupõe desigualdades sociais na África proveniente de seu próprio movimento histórico. Isso implica em entender que nos estudos da história africana a utilização de termos que ocultem as diferenças culturais ou sociais não obtém garantia de explicação de sua realidade.

Para os povos e Estados africanos antigos, do mesmo modo que em outras regiões do mundo, os conflitos não aconteciam somente com povos oriundos de outros continentes, mas com qualquer antagonista no qual estivessem envolvidos em disputas de várias naturezas. Essa questão não desfaz a necessidade de se contrapor à versão historiográfica que pretende justificar o domínio externo sobre a África. A esse respeito a historiografia eurocêntrica utiliza o argumento do atavismo de que os africanos viviam um processo natural de conflitos internos e o papel do homem branco seria conduzi-los a uma ordem racional.

A África esteve na vanguarda do desenvolvimento tecnológico nos primórdios da humanidade, foi também a pioneira no acontecimento da civilização e continuou sendo uma das áreas mais desenvolvidas durante muito tempo. Tendo isso em consideração se colocou para a historiografia sobre a África o desafio de saber o que fez desse continente a região onde as condições de vida humana são consideradas mais precárias e em que momento iniciou este processo de virada. Cabendo indagar se existe

alguma relação disso com a intervenção europeia e em que medida. São problemas teóricos que foram levantados durante a construção dessa historiografia que desenvolveu versões diferenciadas sobre esta problemática. A crítica ao eurocentrismo a partir da perspectiva historiográfica que estuda a África apresenta, portanto, um leque de questões para serem refletidas no sentido tanto de aprofundar o que realmente se entende por esse termo quanto de ampliar o conhecimento sobre o continente africano. A contraposição a essa versão europeia da história seria ver a África pelo olhar africano, mas vimos que isso tem nuances diversas implicando em ter cautela para não conceber outra África imaginária.

O debate sobre o eurocentrismo e a África conduz também a outra discussão historiográfica: o debate a respeito do ponto de vista afro-americanista da história africana. Assim se coloca por ser esta uma das vertentes historiográficas africanistas das mais contundente e próxima da nossa realidade de pesquisa e ensino. Essa corrente historiográfica critica o eurocentrismo com um direcionamento bastante específico. Seus estudos e pesquisas estão localizados dentro de um contexto histórico entendido como sendo o mundo Atlântico, configurando-se como uma forma restringida de se analisar a experiência africana. Isso quer dizer que quando se rompe com a perspectiva eurocêntrica, não significa que esteja dando um passo direto para uma visão completa da África, sendo este o problema do ponto de vista denominado afro-americanista.

Os estudos históricos da relação entre história do Brasil e da África se encontram nessa perspectiva afro-americanista. Uma característica dessa tendência historiográfica é que ela foi construída primordialmente em decorrência dos estudos da escravidão e do tráfico humano da África para a América. A África neste ponto de vista continua sendo analisada a partir desse marco histórico. Por isso que em seus trabalhos interessa essencialmente abordar o processo de construção histórica entre estes dois lados do Atlântico através das trocas culturais africanas e americanas, no caso específico, brasileira. As consequências de tal enfoque para a historiografia sobre a África é a continuidade do modelo do tráfico e suas consequências como sendo o principal acontecimento histórico desse continente, daí se conforma certo reducionismo temporal e temático da história africana.

A forma como a concepção eurocêntrica da história trata a história africana exclui os temas que são discutidos acima. As referências à história africana nessa vertente obedecem, em geral, a um padrão no qual a África aparece apenas em três períodos distintos. O primeiro, na Antiguidade com o estudo do Egito visto como

civilização alheia a esse continente. O segundo, na época Moderna com o tráfico humano, considerado do ponto de vista do ocidente. O terceiro, na época Contemporânea na qual a África é vista como prolongamento da política colonialista europeia. No momento atual, duas formas de abordagens da história africana se colocam como possibilidades diametralmente opostas. A primeira mantém o padrão acima mencionado trabalhando a África a partir dos três marcos citados. A segunda trata a África desde a Antiguidade abordando a formação e desenvolvimento dos antigos Estados africanos, representando uma contraposição ao modelo eurocêntrico.

Para se levar adiante essa contraposição à historiografia eurocentrista se pode inferir que o mais adequado como referência para estudos seria adotar os autores africanos. Foi visto anteriormente que essa opção não oferece garantias absolutas de que a perspectiva africana esteja realizada plenamente, pois dependerá dos autores escolhidos. Igualmente alertamos para o fato de que muitos autores estrangeiros foram de suma importância para a construção do conhecimento histórico africano atual. No entanto, vale insistir que a opção por historiadores africanos ainda permanece como um princípio a ser mantido nos estudos da África, principalmente quando se pensa em historiadores primordiais para a elaboração da história do continente africano.

Em especial, três nomes deveriam ser destacados: Amadou Hampatê Bâ, Cheik Anta Diop e Joseph Ki-Zerbo. Como vimos no capítulo um, estes nomes são expoentes significativos que representam a reconstrução do conhecimento histórico da África realizada por um movimento iniciado na década de 1950 denominado de renascimento africano. Esses historiadores da África criaram importantes premissas para a produção historiográfica. Amadou Hampatê Bâ representou a consolidação da tradição oral como fonte cientificamente aceita para a construção do conhecimento histórico africano, sendo referência mundial nesse tema. Cheik Anta Diop foi um dos criadores da teoria denominada de afrocentrismo, já referida anteriormente. Joseph Ki-Zerbo, foi um dos historiadores africanos mais conhecidos mundialmente, defensor da autonomia histórica da África e um dos principais idealizadores da mencionada coleção História Geral da África patrocinada pela UNESCO.

Para se adentrar na historiografia sobre a África o conhecimento das obras desses autores é um passo importante. Entra-se no mundo dessa historiografia por várias portas, mas diríamos que a principal poderia ser aquela que estivesse no parapeito inicial as obras desses três mencionados historiadores africanos. A concepção de uma África vista em sua totalidade sem menosprezar as particularidades, a defesa das teses

de origem africana para as realizações culturais, sociais e políticas de suas sociedades, a difusão cultural que marcou a contribuição da África para a história da humanidade, a capacidade africana de realizar sínteses culturais e a tradição oral como elemento estruturador e reprodutor das relações sociais africanas são princípios teóricos apresentados por esses historiadores que norte americano com maestria os estudos históricos africanos.

Buscando coerência com o raciocínio que estabelecemos até agora vale dizer que a escolha de autores africanos não implica descartar contribuições produzidas por autores não africanos tais como Basil Davidson, igualmente defensor da teoria da autonomia africana na criação das tecnologias antigas existentes no continente; Roland Oliver e Jonh Fage, que se pode colocar, entre outros, como responsáveis pela divulgação mundial das realizações históricas africanas. A historiografia sobre a África é extensa e qualificada, seja produzida dentro ou fora do continente. A utilização de obras produzidas no Brasil como os compêndios do africanista Alberto da Costa e Silva e o trabalho de história contemporânea da África da africanista Leila Leite Hernandez são valiosos, entre outros aspectos, para que se possa perceber a qualidade das obras de História da África produzidas no Brasil.

Na contraposição ao eurocentrismo a historiografia africana vem colaborando com o empreendimento de construção de uma história revisada, na busca de um olhar renovado, especialmente sobre os povos não europeus. Por isso a existência atual da necessidade de uma nova discussão sobre as concepções eurocêntricas da historiografia mundial e sua relação com a história africana. Considera-se importante tratar essa questão do eurocentrismo a partir dos parâmetros aqui apresentados por entender que a historiografia sobre a África muito teve e tem a contribuir na crítica a essa vertente historiográfica.

O histórico da produção do conhecimento sobre a História da África que foi narrado no capítulo um permitiu reconhecer que a negação da historicidade dos povos desse continente foi o principal obstáculo que os historiadores africanos e africanistas enfrentaram para conseguir um lugar no campo da historiografia mundial. A difícil relação da historiografia sobre a África com as concepções eurocêntricas da história foi o balizador da dimensão da tarefa que esses historiadores se debruçaram para se firmarem como pesquisadores reconhecidos dentro e fora da África. Neste embate, as questões da metodologia e das fontes se tornaram os dois maiores desafios enfrentados para a reconstrução da história africana. Nesse contexto, a tradição oral como registro

histórico se tornou uma das grandes contribuições que esta historiografia ofereceu ao conjunto da produção historiográfica da atualidade.

2.3. Desafios da historiografia sobre a África

A história africana é ainda hoje, para muitos, considerada um trabalho que implica em muitas dificuldades. As fontes escritas continuam se constituindo o centro dos debates para a construção desse conhecimento. Os historiadores que trabalham com a história africana sempre apostaram na validade das fontes africanas, colocando as tradições orais como um dos fundamentos basilares para reconstituir a história desse continente. A questão da escrita foi realmente considerada um problema para esse campo historiográfico. Decorrente desse fato, os pesquisadores ligados à temática africana desenvolveram estudos sobre a pesquisa histórica relativa à diversificação das fontes e metodologias, sendo essa uma das contribuições que proporcionaram à historiografia em geral.

A questão das fontes como o eixo da pesquisa histórica da África fica clara nas reflexões do linguista da República Popular do Congo, Théophile Obenga. Esse estudioso discute a questão das fontes e técnicas específicas para a construção do conhecimento histórico africano criticando veemente a concepção que dizia que a “Europa era, em si mesma, toda a história” e localizava nessa assertiva o desafio primordial daqueles que pretendiam restabelecer a historicidade da África:

Na realidade, o que estava subjacente e não se manifestava claramente, era a crença persistente na inexistência de uma história na África, dada a ausência de textos e de uma arqueologia monumental. Portanto, parece claro que o primeiro trabalho histórico se confunde com o estabelecimento de fontes. Essa tarefa está ligada a um problema teórico essencial, ou seja, o exame dos procedimentos técnicos do trabalho histórico. (OBENGA, 2010, p. 59)

Com o resultado das variações de técnicas metodológicas a produção historiográfica sobre a África, elaborada a partir da segunda metade do século XX, proporcionou uma visão africana de sua história. Para tanto era necessário que os trabalhos fossem construídos a partir de materiais primordialmente endógenos, emergindo a questão capital da combinação de fontes. Isso proporcionou uma avalanche de pesquisas com finalidade de encontrar materiais diversos que tivessem fundos históricos. Como resultado dessa corrida para as fontes históricas da África “setores

imensos de documentação foram revelados, permitindo aos pesquisadores formularem novas questões.” (OBENGA, 2010, p. 59). Entre as novas questões está o desafio das metodologias, estabelecendo o princípio de que o tripé basilar que compõe as fontes historiográficas africanas é a escrita, arqueologia e tradição oral. Da complexa combinação dessas três modalidades de materiais se construiu basicamente o que atualmente conhecemos como sendo a História da África. Para o referido linguista africano “quanto mais os fundamentos da história africana se tornam conhecidos, mais essa história se diversifica e se constrói de diferentes formas, de modo inesperado.” (OBENGA, 2010, p. 59).

Se referindo ao tema da interdisciplinaridade o historiador africano Joseph Ki-Zerbo raciocina que “a história africana, menos que qualquer outra disciplina, não pode acomodar-se ao gueto” (Ki-Zerbo, 2010, p. 389). Isso significa que as fontes da história da África se complementam e não podem ser operadas isoladamente, se configurando um quadro de múltiplas conjugações de disciplinas que os historiadores devem incorporar. No entanto a que se aclarar o fato de que a interdisciplinaridade para a construção da história africana não se faz por justaposição, mas através do “enxerto de abordagens e disciplinas”. (Ki-Zerbo, 2010, p. 396). Em outras palavras a construção da história da África é um trabalho de síntese entre as ciências.

Fica evidenciado que, na historiografia sobre a África, em conjunto com as questões relativas às fontes surgem os desafios das metodologias. Por sua vez, a questão das metodologias para a pesquisa em História da África cria outro dilema: a polarização entre a particularização excessiva da África e a propensão a adequá-la exageradamente aos paradigmas da história de outros continentes. Assim sendo, se constituíram três desafios basilares para a construção da historiografia contemporânea sobre a África: a descoberta de novas modalidades de fontes, criação de metodologias adequadas a essas fontes e a definição do paradigma do equilíbrio entre um tratamento absolutamente singularizado da África e outro absolutamente sem identidade.

Como estratégia de superação desses desafios, em termos metodológicos e analíticos, três princípios foram considerados norteadores para a pesquisa historiográfica sobre a África: a interdisciplinaridade, a elaboração do processo histórico levando em conta a noção do tempo africano e a visão histórica a partir do contexto cultural africano, evitando os padrões de valores estrangeiros. De tudo isso o fundamental a ser destacado é que os historiadores da pesquisa histórica africana

realizam suas investigações mediante a junção de elementos dispersos nos vários tipos de fontes e disso advém da amplitude da sua metodologia.

A interação entre metodologias pode ser colocada como o primeiro atributo da atual historiografia sobre a África. Disso decorre a sua principal característica: a interdisciplinaridade. A construção da História da África como um esforço hercúleo de historiadores de várias partes do mundo, notadamente de africanos, foi a compreensão que passamos no capítulo anterior, mas não pode ser vista unicamente por esse ângulo porque se tratou de um imenso esforço das ciências humanas, ainda que fosse, com méritos, protagonizada pelos historiadores. Esse caráter interdisciplinar põe esse campo historiográfico como vanguardista, pois primou pelo diálogo entre as ciências sociais, tão caro aos estudos das sociedades contemporâneas nas pesquisas atuais. A construção da história africana, portanto, não é um campo de investigação fechado em um único setor profissional. A problemática das fontes e metodologias conduziu à interdisciplinaridade:

A variedade das fontes da história africana permanece extraordinária. Dessa forma, devem-se buscar de forma sistemática novas relações intelectuais que estabeleçam ligações imprevistas entre setores anteriormente distintos. A utilização cruzada de fontes aparece como uma inovação qualitativa. Uma certa profundidade temporal só pode ser assegurada pela intervenção simultânea de diversos tipos de fontes, pois um fato isolado permanece, por assim dizer, à margem do movimento de conjunto. A integração global dos métodos e o cruzamento das fontes constituem desde já uma eficaz contribuição da África à ciência e mesmo à consciência historiográfica contemporânea.” (OBENGA, 2010, p. 60).

Isso implica entender que o trabalho historiográfico sobre a África é tributário de outros campos de conhecimento, pois muitas ciências contribuíram enormemente para a construção da história da africana. A arqueologia foi a primeira das grandes ciências a auxiliar os historiadores que trabalhavam com a história africana. Sua contribuição se deu principalmente em áreas onde não existem relatos escritos ou orais disponíveis. Algumas das descobertas arqueológicas são especialmente significativas enquanto indicadores de extensos processos de formação e desenvolvimento dos Estados africanos antigos, registrando descobertas que revelaram civilizações antigas até então desconhecidas na África. Por isso que a localização, classificação e proteção dos sítios arqueológicos africanos se tornou também prioridade para os historiadores da África. Ao conhecimento arqueológico sobre a África se juntou o paleontológico. Da

paleontologia africana vieram contribuições importantes para estudar o processo que deu origem a humanidade. Essas contribuições especiais absorvidas pela historiografia permitiram aos historiadores uma visão ampliada da História da África que até a década de 1950 era considerada inalcançável.

O terceiro campo de estudos que auxiliou na construção da história africana foi a linguística. Cabe inicialmente dizer que a relação entre História da África e linguística é antiga, portanto, não se resume à sua contribuição a partir da década de 1950. Esse campo de conhecimento possibilitou vários procedimentos de identificação étnica das populações africanas, desde o século XIX. Entretanto, a aproximação, no pós Segunda Guerra Mundial, entre os estudos linguísticos e os da História da África tem outra importância. Esse novo encontro entre estas duas áreas possibilitou que o conhecimento sobre a história africana não ficasse restrito ao que os povos árabes e europeus escreveram sobre os africanos.

Neste aspecto é interessante colocar as reflexões do linguista do Senegal Pathé Diagne sobre as relações entre a linguística e a história africana. Segundo Diagne (2010) para a concepção africana tradicional existe uma relação entre história e língua que se expressa na identidade completa entre pensamento e linguagem. Para se conceber essa unidade a história não pode ser tratada como uma ciência, mas como um conhecimento para a vida. Entretanto, no fazer acadêmico a linguística e a história estão em campos distintos com suas metodologias apropriadas, isto é, são ciências. Se levarmos em conta a visão tradicional africana essas ciências são passíveis de interações, pois a linguística “é o lugar e a fonte privilegiada do documento histórico” (DIAGNE, 2010, p. 261). Mas, o fator mais relevante dessa relação, segundo o autor, é que linguística fornece à história informações preciosas, não importa se na forma oral ou escrita. Ela permite que se estude a história das sociedades, pois “classificar as línguas já é revelar o parentesco e a história dos povos que as falam.” (DIAGNE, 2010, p. 261). Mesmo que muitos dos trabalhos sobre as línguas e a história africana foram realizados na época colonial, para esse especialista africano a linguística “é indispensável à elaboração de uma ciência histórica africana”. (DIAGNE, 2010, p. 280).

Entretanto o autor pondera que a contribuição dessa ciência ainda não foi o suficiente para que a análise das línguas africanas contribua de forma decisiva para elucidar aspectos importantes da história do continente. Isso demonstra que as relações entre diversas ciências para o conhecimento histórico africano devem ser no sentido mais amplo possível, não podendo se resumir a determinadas parcerias. Foi comentado

acima que a interdisciplinaridade da historiografia sobre a África se estabeleceu por conta das relações íntimas que mantém com os demais campos de estudos das ciências humanas. Mas, esse raciocínio é limitado devido ao fato de que essa interdisciplinaridade se deve também às interações que essa historiografia criou com as matemáticas e ciências naturais. Portanto, se trata de um intercâmbio entre ciências bastante lato se transformando quase numa síntese entre campos de conhecimento diversos.

Por isso vale frisar que as ciências naturais também se fizeram presentes na construção da história africana. Nesse aspecto, se destaca os estudos demográficos de utilização das técnicas estatísticas no continente africano. Estes estudos influenciam as pesquisas historiográficas a adotarem uma perspectiva de longa duração para a História da África, mostrando a capacidade dos povos africanos em transformar ou se adequar às condições geográficas. Do mesmo modo, as contribuições das ciências naturais tornaram-se cada vez mais importantes em ramos particulares da historiografia sobre a África. Um exemplo são os estudos da botânica que permitiram avanços na história temática à medida que possibilitou o estudo da alimentação nas sociedades africanas em sua dimensão histórica. Outro exemplo importante é a genética contemporânea que, a partir da análise mitocondrial, solidificou o saber sobre a genealogia humana, atestando a origem africana do ser humano, anteriormente defendida pela paleontologia da África. Do exposto se confirma que, a partir de um saber interdisciplinar, os estudos sobre a História da África na contemporaneidade, conquistaram variados e complexos procedimentos metodológicos. O primeiro atributo da historiografia sobre a África é, portanto, a interdisciplinaridade surgida da problemática das fontes e metodologias. Essa característica transformou esse campo do conhecimento histórico como um dos mais modernos do mundo.

O segundo atributo dos estudos históricos sobre a África na contemporaneidade foi mostrar, aquilo que aludimos como a problemática central da abordagem histórica para a África: conceber o africano como sujeito da sua própria história. Essa característica da historiografia sobre a África diz respeito ao problema da interpretação histórica e o acúmulo de trabalhos sobre a história africana tem possibilitado uma visão mais complexa da atuação dos africanos na constituição e reprodução de suas sociedades. Esta questão é de tal relevância para a historiografia sobre a África que inspirou trabalhos acadêmicos como o de Muryatan Santana Barbosa que discute amplamente o que se pode entender como perspectiva africana da sua história. Para

analisar esta temática o referido autor utilizou a coleção História Geral da África da UNESCO (2010). Na concepção de Barbosa (2012) a problemática da perspectiva africana sobre sua própria história contida na referida coleção coloca os fatores internos como decisivo para explicação da história africana. Na análise desse autor, esta perspectiva se apresenta em três formas de abordagens que estão intimamente interligadas. O trabalho de Barbosa (2012) foi exatamente analisar cada um desses três elementos que caracteriza a perspectiva africana. Disso o autor tira a inferência de que essa perspectiva traz questões de âmbito teórico e metodológico, pois apresenta uma abordagem historiográfica “pós-eurocêntrica”.

Uma das abordagens que expressa a perspectiva africana é o regionalismo, entendido pelo autor como uma forma de tratar a história africana em regiões relativamente autônomas. Isso quer dizer que o continente como um todo não é tratado de uma maneira uniforme, pois existem diferenças regionais significativas. A concepção de uma História Geral da África implica em ver a totalidade do continente, mas isso não significa que o tratamento seja dentro de um procedimento que veja a África a partir de uma visão homogênea. Por isso, a utilização do recurso que o autor denomina de abordagem a partir do regionalismo (BARBOSA, 2012).

A outra forma de abordagem implicada na perspectiva africana é o que o autor denomina de difusionismo interno, entendido como os processos que permitiram contactos e trocas culturais entre os povos das variadas regiões da África. O autor aponta as migrações e as rotas comerciais internas ao continente como elementos caros à História da África, pois permitiram um intenso difusionismo de saberes e técnicas entre as sociedades africanas (BARBOSA, 2012).

No entanto, o que mais interessa em nossa análise é a forma de abordagem da perspectiva africana que o autor coloca: o africano sendo protagonista da sua história. O sujeito africano para a história da África é o elemento crucial da interpretação de uma história que Barbosa (2012) chama de pós-eurocêntrica. Este sujeito africano está colocado substancialmente como aquele que pratica a resistência, daí o tema das resistências à colonização europeia ser um ponto onde esse sujeito aparece com veemência na coleção da UNESCO. Destarte, o autor observa esse sujeito africano em várias situações históricas desde a Antiguidade, ou seja, os africanos sempre se colocaram como sujeitos diante dos outros povos (BARBOSA, 2012).

O sujeito africano da sua história e o olhar africano dessa mesma história são paradigmas caros a atual historiografia contemporânea sobre a África. Essa perspectiva surge exatamente na contraposição à historiografia racista colonial:

Os racistas não cessavam de proclamar que a história da África não tinha importância nem valor: os africanos não poderiam ser os autores de uma “civilização” digna desse nome e por isso não havia entre eles nada de admirável que não houvesse sido copiado de outros povos. É assim que os africanos se tornaram objeto - e jamais sujeito - da história. Eram considerados aptos a recolher as influências estrangeiras sem dar em troca a mínima contribuição ao mundo.” (CURTIN, 2010, p. 41).

É interessante ressaltar que essa questão criou dois campos distintos na abordagem da história africana: os internalistas que defendem como princípio explicativo da história africana os fatores internos e os externalista que se colocam no sentido contrário a essa posição. A esse respeito é oportuno colocar as observações que faz o historiador Joseph Ki-Zerbo, segundo o qual a concepção de uma História Geral da África implica em um “método global” e isso exige uma abordagem que leve em consideração tanto os fatores internos quanto os externos. Para esse autor, elaborar uma história do continente africano coloca o desafio da transposição de fronteiras continentais percebendo como a África se integrou internamente e ao mesmo tempo como tratou as contribuições de outros povos. No entanto, alerta para o fato de que as contribuições estrangeiras não podem ser analisadas como uma forma de submissão, “pois mesmo havendo intervenção externa, esta é orientada pelas forças internas já em ação.” (Ki-Zerbo, 2010, p. 399). Essa é a forma da perspectiva africana proposta por esse historiador, isto é, como uma síntese entre determinações internas e externas. Isso significa que as interpretações do que se considera a perspectiva africana não são homogêneas em sua elaboração, mas parte de um ponto comum: o sujeito histórico é sempre o africano, seja resistindo ou absorvendo elementos estrangeiros.

O terceiro atributo da historiografia contemporânea da África é o resgate das fontes escritas africanas e não africanas como documentação histórica. Esta característica parece paradoxal por algumas razões que merecem ser esclarecidas. As fontes escritas foram e continuam sendo uma problemática da escrita da história africana. No entanto, tomados em seu conjunto, a questão adquire um grau de complexidade que abre espaço para discussões importantes como o fato de que essa questão pode variar de acordo aos critérios de tempo e espaço. A questão da escrita

como fonte para a história africana tem que ser problematizada de acordo com a época e a região a qual se está referindo. Esta situação foi trabalhada na análise da historiografia sobre a África narrado no capítulo um, mas ainda insuficiente para a problemática que se coloca nesse momento, por isso cabe discutir alguns aspectos da questão.

Na narrativa feita no capítulo anterior foram mencionados os historiadores Hichem Djait e Ivan Hrbek responsáveis pelos capítulos cinco e seis da coleção História Geral da África. Nos referidos capítulos os autores apresentam um panorama das fontes escritas para a construção da História da África desde a Antiguidade até a atualidade. O balanço que fica desse apanhado realizado pelos historiadores é que o continente africano está permeado de documentação histórica escrita. Claro que de acordo às variáveis de tempo e espaço essa condição muda bastante, pois em consonância com os autores citados os problemas da fonte escrita na África devem ser vistos com cautela e acuidade, mas sua existência e variedade são inquestionáveis.

Djait e Hrbek (2010) demonstram as modalidades de fontes classificando-as por área e tipologias apresentado um quadro das riquezas que elas representam. A classificação pelo critério de gênero, por exemplo, aponta fontes de caráter arquivísticas e narrativas em várias regiões da África desde os períodos mais antigos. A tipologia de fontes narrativas, por exemplo, se subdivide nos modelos crônicas e anais compreendendo obras de geografia, relatos de viagens, obras de naturalistas, obras jurídicas e religiosas, como tratados de direito canônico, livros santos ou hagiografias e obras propriamente literárias. A tipologia de fontes arquivísticas envolve documentação extensa tais como documentos particulares: cartas familiares e correspondência comercial, documentos oficiais oriundos do Estado como correspondência oficial e decretos, textos legislativos e fiscais, documentos jurídico-religiosos (DJAIT, 2010). Isso apenas comprova a dimensão e complexidade da documentação escrita no continente africano. Os autores alertam para o fato de que muito material escrito ainda está para ser organizado e que os Estados nacionais africanos têm se empenhado em desenvolver política de incentivos à organização desses materiais com bastante sucesso. Muitos desses materiais estão escritos em alfabeto e línguas estrangeiras, mas parte considerável deles se encontra com alfabeto estrangeiro em língua africano. Destarte, existem igualmente muito material em escrita e língua africana, seja no norte ou na África subsaariana (HRBEK, 2010).

Os autores mencionados relatam as características dessa documentação escrita tendo como referência as suas origens observando os cuidados que o historiador deve

ter ao trabalhar com cada modalidade existente. Os documentos europeus sobre a África, por exemplo, estavam em conformidade com as atividades desses agentes no continente africano. Como vimos no capítulo anterior, estes documentos passaram a existir, para o conjunto da África, somente a partir do século XV e se ocupam das regiões costeiras que foram áreas das atividades europeias até o século XIX. O alerta é que uma dependência exclusiva desses acervos pode levar à conclusão clássica de que a História da África começou com a chegada dos europeus (HRBEK, 1982).

Do mesmo modo, como foi comentada anteriormente, a documentação mulçumana é outro acervo de material histórico importante para o continente africano. Vimos que geógrafos e historiadores árabes deixaram extensos testemunhos escritos sobre a África. Colocamos também que são importantes os testemunhos de africanos mulçumanos que escreveram dentro dos cânones da tradição islâmica. Os viajantes e comerciantes mulçumanos estavam mais intimamente envolvidos com as sociedades sobre as quais escreveram do que os europeus. Os africanos que escreveram dentro da tradição do islã tinham uma perspectiva completamente diferente do europeu sobre suas sociedades. Estes registros históricos africanos constituem uma fonte original para a reconstrução da história, principalmente da área africana conhecida como faixa sudanesa (DJAIT, 2010).

Essa retomada da questão das fontes escritas para a História da África se coloca porque, como afirmamos no início desse ponto, a problemática das fontes foi a chave para se entender como se processou o surgimento da atual historiografia sobre a África. Nesse âmbito, a problemática da documentação escrita é o elemento central, pois as soluções encontradas pelos historiadores é o que essencialmente caracteriza essa historiografia. Essa solução estava em consonância com o movimento de revisão por que passava a historiografia fora da África. A interdisciplinaridade foi, neste contexto, a forma adotada pela historiografia sobre a África e a tradição oral como sua maior contribuição à historiografia geral. Não se deve disso imaginar a África como o continente ágrafo e a tradição oral como a única fonte africana legítima. Feita essa ponderação, vale acrescentar uma discussão específica sobre a importância da fonte oral e suas implicações para o conhecimento histórico africano.

A tradição oral como fonte da pesquisa histórica se coloca aqui como o quarto atributo da historiografia contemporânea sobre a África. A questão a ser debatida inicialmente esta ligada à veracidade dessa fonte como material historiográfico africano. Para os historiadores que trabalham com a África, o desafio tem sido saber se é possível

conferir à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita no que diz respeito a testemunhos de acontecimentos históricos.

Em muitos casos a tradição oral se coloca para os historiadores que trabalham com a história da África como sendo a fonte africana por excelência. Segundo o mencionado estudioso africano Amadou Hampâté Bâ, a tradição com relação à história da África não se desvincula da forma oral em que ela é construída. Para esse autor, a tentativa de aprofundar-se na história dos povos africanos somente terá legitimidade se tiver apoio nessa herança de saberes de toda natureza, difundidos ao longo do tempo, de mestre a discípulo (Bâ, 2010). Simultaneamente aos documentos escritos e a arqueologia, a tradição oral surge como repositório e o vetor do cabedal de criações socioculturais acumuladas pelos povos africanos. Tal foi o intento que moveu autores citados anteriormente como Jan Vansina (1958), Djibril Niane (1960), Joseph Ki-Zerbo (1969) e o próprio Amadou Hampaté Bâ (1972) a formular métodos de investigação e interpretação histórica em que a história oral fosse um princípio primordial de análise científica do continente.

O grande embate realizado pelos historiadores africanos e africanista, desde a década de 1950, foi ir de encontro ao postulado estabelecido de que a produção histórica somente seria possível pelas evidências escritas. Negava-se ou diminuía a importância dos demais registros históricos. Na contraposição a essa ideia, os historiadores que trabalham com a África, em contato com os tradicionalistas africanos, argumentaram que as sociedades no continente africano desenvolveram meios sistemáticos para preservar sua história, a maioria dos quais não foram escritos e sua força estava na oralidade.

O *griot*² Djeli Mamadou Kuyatê não deixa dúvidas quanto ao poder da oralidade para as sociedades africanas: “Minha palavra é pura e despojada de mentiras; é a palavra do pai de meu pai. Eu vos transmitirei a palavra de meu pai tal com a recebi; os cronistas reais desconhecem a mentira.” (NIANE, 1982, p. 11). Uma contestação à opinião de que a escrita é o marco do nascimento da história pode ser encontrada na fala de Kuyatê, demonstrando que existe também uma crítica atual da tradição oral a esse postulado:

² Segundo o historiador africano Djibril Tansir Niane, o Griot, termo de origem francesa, cumpre uma série de funções no contexto das sociedades africanas. Em uma sociedade oral ele tem uma posição de destaque, pois lhe cabia transmitir a tradição histórica: era o cronista, o genealogista, aquele que dominava a palavra, sendo grande poeta. Cf. NIANE, Djibril Tansir. *Sundjata ou a epopeia mandinga*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção de autores africanos).

Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens: eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana. Todo mundo acredita conhecer, ao passo que o saber deve ser secreto. Os profetas não escreveram, e sua palavra nem por isso é menos viva. Pobre conhecimento, esse que se encontra imutavelmente fixado nos livros mudos (...).” (NIANE, 1982, p. 65)

Nessa discussão o importante é perceber que os cuidados ou reservas com as documentações independem da tipologia das fontes. Os abundantes documentos escritos por europeus e mulçumanos sobre a África demonstram tal afirmação. No caso específico da documentação europeia, estas mostram o pensamento europeu sobre o que viram na África. Os viajantes ficaram fascinados pelos desafios colocados e as particularidades do que chamavam de continente obscuro. Do mesmo modo, os comerciantes ficaram impressionados pela vasta riqueza do continente. Os missionários ficaram igualmente empolgados pela suposta disposição do africano a ser cristão e lamentavam as restrições impostas por governantes africanos ditos tirânicos que, em geral, se opunham à sua tarefa. No mesmo sentido, os administradores europeus ficaram admirados pelos grupos africanos que em sua opinião ofereciam mínima resistência à intervenção em seus territórios. Essas situações são exemplos dos cuidados com essa modalidade de documentação escrita, reiterando os cuidados com a necessidade de cruzamento de fontes.

A tradição oral também não deixa de exigir as suas devidas cautelas e implicando no mesmo procedimento de cruzamento das fontes históricas. No entanto, possui suas especificidades e uma forma de entendê-la pode ser observando qual o significado da história para a tradição oral africana. A memória do mencionado Griot Kuyatê sobre o antigo império do Mali foi compilada pelo historiador africano Djibril Tansir Niane. Em sua narrativa, o Griot esclarece que seus conhecimentos foram adquiridos por um sistema de linhagem, assegurando o domínio que possui sobre o tema da História: “(...) a História não tem mistério algum para nós, ensinamos ao vulgo tudo o que aceitamos transmitir-lhes (...)” ou “Escutai minha palavra, vós que quereis saber; por minha boca aprenderéis a história do Mandinga” (NIANE, 1982, pp. 11 e 13). Os africanos tinham, portanto, plena consciência histórica de sua existência e uma concepção dessa mesma história fundamentada na unidade temporal entre as gerações, ou seja, a interdependência entre presente, passado e futuro. Temas como migrações, guerras, formação de estatais e ações de personagens considerados importantes

formaram parte das tradições históricas transmitidas de uma geração para a outra na África. A história serviu para enfatizar a continuidade, a mudança, a ordem, a relação da comunidade com os deuses e com os ancestrais (VANSINA, 2010).

Essas ênfases permitiram às sociedades africanas alcançar uma moral social, fazendo com que chefes e reis, e cada pessoa dentro da sociedade tivesse sua contribuição para a história. O conhecimento do passado é considerado crucial para a sucessão de cargos, de prestígio social e para as reivindicações pessoais sobre o uso da terra comunitária. Foi esta concepção ampla e dinâmica da história que se perdeu, foi mal interpretada ou intencionalmente se deturpou nas filosofias que buscaram demonstrar que a África não possuía história.

Para a maioria dos historiadores africanos e africanistas nada evidencia *a priori* que a escrita decorre de uma narrativa da realidade mais autêntica do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. O que está por trás do testemunho oral é o próprio valor do homem que o faz que é assegurado pelo valor da linha de transmissão da qual ele participa, assim como da fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à veracidade da oralidade em uma determinada sociedade. Enfim: a relação entre o homem e a palavra. São nas sociedades orais que não só a função da memória é mais aperfeiçoada, mas também a ligação entre os homens e a palavra é mais intensa. Para um tradicionalista africano, a tradição oral é o conhecimento total, pois abarca todo tipo de saber, não se restringindo a narrativas mitológicas ou históricas e os *Griots* não são seus únicos guardiões (Bâ, 2010).

Segundo Hampaté Bâ (2010), o guardião maior da tradição oral é o tradicionalista e não o *griot*. O tradicionalista é um mestre africano contador de histórias que não se limita a narrá-las, mas podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos por ser um conhecedor, nunca sendo um especialista no sentido moderno da palavra, mas uma espécie de generalista. O conhecimento não é compartimentado na tradição africana. O mesmo ancião podia ter conhecimentos profundos sobre religião ou história, como também ciências naturais ou humanas de todo tipo. Era um conhecimento segundo a competência de cada um, uma espécie de ciência da vida. A cultura africana a qual está ligada a oralidade considera o mundo como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo, em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório (Bâ, 2010).

A utilização do documento oral pode ser assim considerada o principal material para a reconstituição da história de muitas sociedades africanas. No entanto, em muitos casos necessitou do apoio das outras modalidades de fontes. Os casos da linguística e da antropologia, por exemplo, são sintomáticos dessa necessidade de interação das fontes históricas africanas. Tanto uma como outra auxiliam nas interpretações e determinação da cronologia, pois a tradição oral é considerada sutil em termos cronológicos. Entretanto, o mais importante é saber que, na medida do possível, a fonte oral necessita ser comparada e complementada por documentação escrita.

Um bom exemplo na África que envolve a combinação entre fontes escritas e orais se encontra nas áreas onde abundam material de origem árabe. Apesar dos documentos árabes estarem mal distribuídos por regiões e épocas, eles se constituem em grande suporte para a construção da história africana e, em conjunto com a tradição oral das regiões islamizadas, têm proporcionado resultados importantes para a história africana. Onde não existe a fonte escrita ou ela seja insuficiente são feitas outras combinações com a tradição oral. A arqueologia, como citado, em combinação com a tradição oral é outro recurso metodológico que se utiliza na história africana onde existe escassez de fonte escrita. Cabe reiterar que essa arte de combinar matérias é o modo por excelência de existência da construção da história africana.

No quadro desenhado acima, o destaque é dado aos testemunhos orais e sua importância para a reconstrução histórica da África. As considerações até agora expostas pretendem sugerir que toda tentativa de reconstruir a história africana deve se fundamentar em sólido conhecimento das culturas dessas sociedades. Neste sentido, o alerta de Hampâté Bâ deve ser levado em consideração:

Quando se fala da “tradição africana”, nunca se deve generalizar. Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc.), mas também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes variam de uma região para outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia.” (Bâ, 2003, p. 14)

Por isso que os historiadores da África apontam três atitudes que se deve ter ao se tentar reconstruir a história de uma determinada sociedade africana. Em primeiro lugar, o historiador deve desenvolver uma simpatia, identidade ou interesse por essas culturas. Em segundo, aprender a língua dos povos em estudo, por que é antes de tudo

um indicador da forma de pensamento dessa cultura. Terceiro, é necessário se aproximar dessa sociedade a partir de seu interior e não o contrário.

Sobre a temática da tradição oral africana não se pode deixar de mencionar as reflexões de outro reconhecido especialista, o africanista belga Jan Vansina, um dos grandes responsáveis pela elaboração das metodologias científicas dessa modalidade de fonte. Nos ensinamentos de Vansina (2010) a tradição oral é uma forma de conhecimento baseada no testemunho que é repassado verbalmente de uma geração para outra. O conceito de geração é fundamental para as sociedades africanas, por conseguinte para a transmissão oral. As relações entre as gerações transformam o veículo da tradição oral como vital para a existência e permanência das culturas africanas, por isso que “quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas.” (VANSINA, 2010, p. 140). Portanto, a oralidade não pode ser vista a partir de um referencial negativo, no sentido da falta de alguma coisa, daí a crítica ao termo pejorativo de culturas ágrafas. A esse propósito, o autor afirma que “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade.” (VANSINA, 2010, p. 140).

Portanto, a primeira questão ser posta para o historiador que pretende estudar a história africana é a capacidade que este deve adquirir em penetrar, o mais profundo possível, na cultura que pretende analisar. Segundo o africanista citado, “o historiador deve, portanto, aprender a trabalhar mais lentamente, refletir, para embrenhar-se numa representação coletiva, já que o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma” (VANSINA, 2010, p. 141). O autor cita dois nomes considerados pioneiros e ícones dos estudos da tradição oral africana, Amadou Hampâté Bâ e Boubou Hama, para reiterar que ambos têm alertado para o fato de que “o historiador deve iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições” (VANSINA, 2010, p. 141).

Na definição de Vansina (2010) a tradição é um conhecimento interativo entre gerações. No entanto, esse historiador adverte que nem toda oralidade é uma tradição. Isso é um ponto essencial para a discussão, pois oralidade e tradição oral não é propriamente a mesma coisa. A tradição oral é uma forma de existência da oralidade, aquela mais sofisticada, mais elaborada, nos modos que é exposta por Hampâté Bâ e apresentada anteriormente nesse trabalho. A tradição oral é a forma de oralidade que está imersa nas culturas de tal maneira que se torna um elemento estrutural dessas sociedades, responsáveis direto por sua continuidade. Daí a questão da estruturação

dessa tradição estudada minuciosamente por Jan Vansina, por exemplo. Do mesmo modo, o princípio colocado acima da penetração do pesquisador na cultura oral a ser estudada somente se justifica por esta ser elemento estruturante dessa sociedade.

Diferente são outras formas de oralidade que se pode observar nas sociedades camponesas, nos bairros urbanos ou comunidades rurais das mais diversas naturezas. Nesses casos, não existem os especialistas da oralidade como os tradicionalistas do continente africano ou mesmos os *Griots* da África ocidental. A oralidade, em qualquer forma, é um documento de pesquisa científica, desde que trabalhado com técnicas apropriadas, mas a tradição oral é a mais complexas dessas oralidades, existindo em várias partes do mundo, embora seja a África o celeiro dessas tradições na atualidade.

Uma vez discutido sobre o caráter da tradição oral vale abordar outro aspecto da questão. Na caracterização de Vansina (2010) as tradições orais africanas são consideradas como obras literárias e necessitam ser pesquisadas como documentos dessa natureza, assim como devem ser analisadas a partir o meio social as no qual são produzidas. Isso permite ao historiador perceber a concepção de mundo que permeia essa forma de literatura.

Com a caracterização da tradição oral africana feita até agora podemos retornar ao problema das metodologias. A esse respeito Vansina (2010) pondera que “a veracidade de uma tradição será mais facilmente constatada se a informação que contém puder ser comparada com a informação fornecida por outras tradições independentes ou por outras fontes.” (VANSINA, 2010, p. 146). Esta é a questão capital, isto é, o cruzamento de fontes da mesma natureza e entre fontes de distintas tipologias como o princípio metodológico da historiografia sobre a África. Sem esse recurso a construção da história africana não seria possível e, como visto, se constitui no maior legado que esse campo historiográfico passa para a contemporaneidade. Portanto, a analogia das informações do documento oral com as da documentação escrita e arqueológica se apresenta como o procedimento mais utilizado nessa historiografia.

A historiografia sobre e a África possui quatro atributos essenciais: a interdisciplinaridade, o princípio do sujeito africano para a sua história, o resgate das fontes escritas para a história africana e a tradição oral com fonte histórica. Estes atributos surgiram como resultados dos desafios que esse campo historiográfico se debateu a partir da segunda metade do século XX. Do desafio das metodologias veio o intercâmbio entre as ciências, do enfrentamento com a vertente eurocêntrica da história se evidenciou o sujeito histórico africano, da contraposição à estereotipia de continente

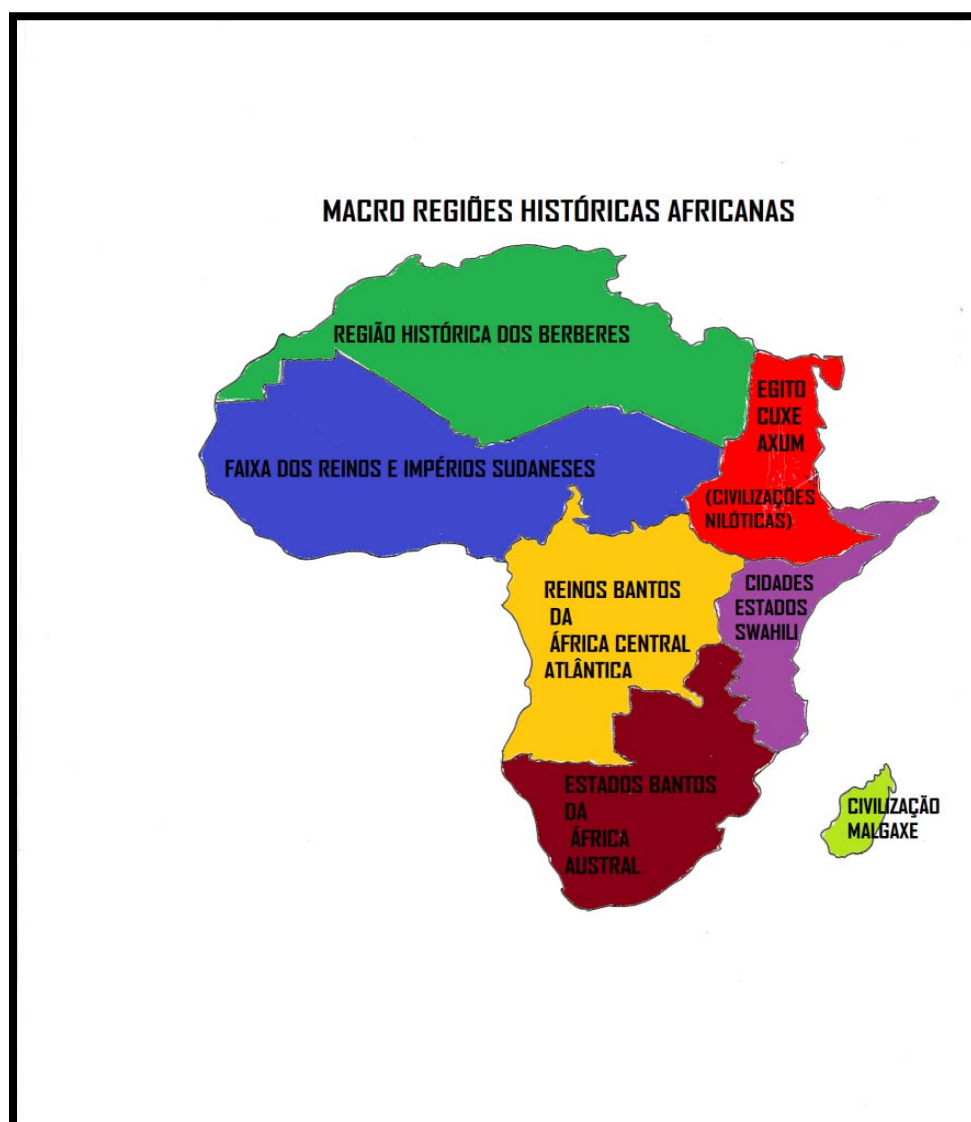
ágrafo veio o resgate dos registros escritos africanos, da negação da história da África subsaariana surge à tradição oral como fonte científica para a construção da história.

No entanto, os desafios para a construção do conhecimento histórico africano não se deu somente no campo das fontes, metodologias e referenciais de abordagem, pois emergiu também o desafio das temáticas históricas para a pesquisa da história da África. Foi visto que o padrão europeu de tratar a história africana incidiu sobre as questões temáticas, de cronologia e periodização. Os historiadores africanos e africanistas se debruçaram de tal maneira sobre essa problemática de tratamento temporal e temático da história africana a ponto de se configurar diferentes vertentes historiográficas. Alguns modelos de abordagem temática e temporais surgiram das obras desses historiadores, sendo um dos mais divulgados aquele criado pelo historiador do Burkina Faso, Joseph Ki-Zerbo. Na sequência, a título ilustrativo, se discorre sobre o modelo clássico de abordagem da História da África criado por esse pesquisador africano. Denominamos o modelo desenvolvido por Ki-zerbo de abordagem histórica macro regional da história da África.

Tendo visto que uma questão relevante na historiografia sobre a África são os modelos das perspectivas teóricas para análise da História da África. Neste caso, destacamos que existe uma forma de abordagem clássica, quase que padronizada, desenvolvida por autores africanos a exemplo pioneiro de Joseph Ki-zerbo. Essa forma de abordagem trabalha a história africana em macro regiões para depois realizar uma síntese geral do continente. Nesta linha de abordagem a história africana apresenta uma possibilidade de divisão para estudo em grandes regiões que apresentam possibilidades de identificar aspectos geográficos, históricos e culturais comuns. Apesar de conter diversidade interna quanto aos povos que a integram, quando comparadas ao conjunto africano, estas macro regiões apresentam distinções nítidas entre si.

A partir dos estudos da historiografia sobre a África, especialmente da obra de Ki-zerbo, mas também da coleção História Geral da África, é possível vislumbrar um quadro compreendendo algumas macros regiões históricas da África. Foi elaborada a ideia de sete macro regiões históricas africanas. Na sequência, se faz uma exposição dessas áreas que podem servir como orientação para compreensão de como a historiografia sobre a África trabalhada, em termos de divisões regionais, a história africana.

Mapa 4



A primeira região a ser comentada se localiza no nordeste africano. Nela se desenvolveram as civilizações denominadas de nilóticas, por margearem o rio Nilo. Compreende os atuais países do Egito, Sudão e Etiópia. Esta área apresenta uma historicidade onde se constituíram os impérios mais antigos da África. Destes, o Egito é o mais conhecido, sendo que os estudos da civilização dos núbios ou cuxitas, no Sudão, e dos axumitas, na Etiópia, têm demonstrado o poderio desses dois Estados contemporâneos do Egito antigo. O império egípcio, o cuxita e o axumita são considerados pelos historiadores como o primeiro bloco de civilizações antigas da África. Mantiveram intensas relações econômicas, políticas e culturais entre si que

variaram no tempo, adquirindo formas comerciais, diplomáticas e bélicas (SILVA, 2006).

A segunda região histórica se localiza na área logo abaixo do deserto do Saara conhecida como faixa sudanesa, se estendendo do rio Níger ao lago Chade. Nesta área, civilizações africanas de grande riqueza econômica e cultural se formaram ao longo de um período milenar. O vale do rio Niger se destaca pela continuidade histórica de seus Estados e a quantidade de conhecimentos que se tem sobre eles. Fazem parte da história da região as civilizações Nok, na Nigéria, e os impérios de Gana, Mali e Songai que abrangem vários países da África ocidental.

A terceira região é a mencionada costa oriental africana banhada pelo oceano Índico. Como vimos, constitui uma área de grande influência comercial, de trocas intensas com os países da Ásia, especialmente com os árabes, indianos e chineses. Esta região se notabiliza por um conjunto de pequenos reinos e Cidades Estados que apresentam um esplendor arquitetônico. Devido à existência de uma língua comercial comum é denominada a área da síntese cultural Swahili.

A quarta região histórica se localiza na parte sul do Atlântico africano. É uma extensa região entre o litoral Atlântico, a floresta do Congo e a área central dos grandes lagos africanos. De influência cultural Bantu, se desenvolveram nesta área vários estados africanos a exemplo dos reinos do Congo, Ngola, Luba e Lunda.

A quinta região esta localizada ao sul do continente se estendendo do rio Zambeze até o rio Oranger. Compreende o conjunto arqueológico denominado grande Zimbábue e a África do Sul. Nesta área, se destacou os estados do Monomotapa e Zulu pela dimensão territorial ocupada, complexidade de suas estruturas e persistente resistência à presença europeia.

A sexta região se localiza no norte da África, área de predominância dos povos Berberes. Estende-se pelo deserto de Saara e bordas do Mediterrâneo. Foi uma região marcada por invasões externas desde o tempo dos romanos, com destaque para a invasão árabe. Conhecida como África branca ou muçulmana. A sétima região se localiza na grande ilha de Madagascar onde se desenvolveu a cultura denominada de malgaxe que possui um desenvolvimento histórico singular, mas integrado ao complexo histórico africano. Nesta área surgiu o poderoso Estado que foi um dos símbolos da resistência africana à invasão europeia.

Este panorama de regiões africanas que construíram experiências históricas em comum permite perceber a possibilidade de elaborar histórias macro regionais na

África. A realização de uma análise objetivando uma ligação entre estas diversas regiões se configura como a História Geral da África. Este procedimento foi utilizado pela historiografia sobre a África com ênfase nas rotas comerciais, nos processos migratórios e na expansão de tecnologias pelo continente africano. Estes três elementos históricos cobrem todo o território africano, indicando a existência de uma intensa integração econômica e cultural entre povos da África. Esta dinâmica interna de longa duração precisa ser primeiramente compreendida para que se possa estabelecer a relação africana com a história da humanidade.

Este quadro de regiões históricas da África permite igualmente enxergar que para uma concepção da história africana deve se levar em conta o princípio de que o desenvolvimento das sociedades não acompanha um encadeamento linear. O interessante desse entendimento para essa historiografia é perceber que nenhum povo passou por todas as formações históricas conhecidas, pois, nunca se apresentaram com idêntico grau de duração e de expansão. Não se supõe, portanto, uma sequência uniforme, nem um conjunto único na história das sociedades africanas. Isso serve como princípio para as analogias que os historiadores possam realizar entre as áreas africanas e dessas com outras regiões do mundo.

3. A LEI 10.639 E O ENSINO DA HISTÓRIA AFRICANA

A intenção inicial deste capítulo é discutir como alguns autores que se dedicam à temática da inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino têm refletido sobre a importância e o caráter dessa proposta para a atual educação brasileira. Esses pesquisadores apontam para alguns aspectos da questão que podem auxiliar na compreensão da importância da especificidade desses estudos. Neste sentido, se discute sobre as interpretações a respeito da lei de obrigatoriedade dessa temática na Educação Básica. No entanto, o aspecto mais importante que é trabalhado neste capítulo é a problemática da regulamentação da Lei 10.639, tendo em vista que muitas vezes é desconhecida dos professores a questão de que a referida lei possui diretrizes apropriadas para sua execução.

3.1. Interpretações sobre a lei de obrigatoriedade dos estudos africanos no ensino

A primeira interpretação da lei 10.639/03 que se traz para a discussão é proporcionada pelo sociólogo Sales Augusto dos Santos que apresenta a ideia da inserção dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino como conquista do Movimento Social Negro (MSN). Esse posicionamento leva o autor a estabelecer um debate que envolve o aspecto histórico da questão. Para ele a inserção dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino tem uma história que necessita ser conhecida para se entender a obrigatoriedade desse ensino na atualidade. Uma das contribuições de seu trabalho está exatamente no histórico que realiza sobre a lei 10.639/03, expondo seus antecedentes (SANTOS, 2005).

A trajetória narrada por Santos (2005) marca a década de 1940 como o ponto de partida do debate acerca da necessidade de inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos na educação brasileira. Esta foi a época dos primórdios da atitude política em prol dessa causa e se encontrava nas realizações do Teatro Experimental do Negro e no I Congresso do Negro Brasileiro, ocorrido no Rio de Janeiro. Neste momento, essas ações eram voltadas primordialmente para obter o efeito de denunciar, sobretudo, o caráter ambíguo das pesquisas que tratavam da temática afro-brasileira.

As ações políticas mais recentes que levantaram a discussão sobre essa temática são datadas da década de 1980. Notadamente, se destaca a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte de 1986. Nas resoluções desse evento foi colocado que o

processo de ensino deveria levar em conta todos os aspectos da cultura brasileira e, neste sentido, deveria ser obrigatória a inclusão nos currículos escolares infantis e dos primeiro e segundo graus o ensino da História da África e da História do Negro no Brasil. Posteriormente essa resolução se transformou em lei federal. A Constituição Federal de 1988 é analisada por Santos (2005) a partir de seus artigos, parágrafos e incisos que referendam as discussões sobre a temática racial. O autor faz uma digressão pormenorizada dessas passagens contidas na referida Constituição. Aqui interessa citar o artigo 242 que coloca a sugestão de que o ensino da História do Brasil deveria contar com as contribuições das diferentes culturas formadoras da sociedade brasileira. Percebe-se que as resoluções da citada Convenção de 1986 teve clara repercussão na Constituição de 1988. Da esfera federal o autor passa para as iniciativas estaduais a respeito da temática em questão, merecendo destaque aqui a Constituição do Estado da Bahia de 1989 que, de forma mais incisiva, torna obrigatório a inclusão de disciplinas sobre a História dos negros no Brasil e História da África em todo o sistema de ensino. Da referencia estadual o autor se dirige às iniciativas municipais que trataram dessa questão, sendo Belo Horizonte, pioneira com a promulgação da Lei Orgânica de 1990, seguida de Salvador no mesmo ano (SANTOS, 2005).

O texto de Santos (2005) faz um minucioso apanhado das leis estaduais e municipais que, anterior à publicação da lei federal, estabeleceram a obrigação dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino. De acordo com suas análises essas leis, a despeito das diferenças relativas às redações e enfoques específicos, remontam em seu conjunto a um dos princípios e objetivos do pioneiro Congresso do Negro Brasileiro de 1950: a luta contra a discriminação e o preconceito no currículo escolar brasileiro.

Outro trabalho que traz informações históricas da legislação relacionada às questões étnico-raciais na educação brasileira é o de Lucimar Rosa Dias que nos oferece dados complementares para se entender o processo no qual levou ao surgimento da lei de inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino. Especialmente vale destacar a menção que a autora faz da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 no que diz respeito às questões da discriminação racial. Vale citar que a história da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é ricamente abordada na obra de Saviani (2007) no qual discute o longo percurso de quinze anos para a aprovação da referida lei que vai desde a criação do projeto após a redemocratização de 1946 até a sua promulgação no início da década de 1960. É importante saber sobre as razões dessa demora em aprovar tal projeto educacional porque evidencia as resistências

que houve a seu respeito. Dias (2005) alerta para esse fato afirmando que a Lei 4.024/61 (primeira LDB) se ocupou substancialmente em atender interesses divergentes dos educadores que se engalfinhavam em torno da questão de saber se haveria o direcionamento de recursos governamentais para as escolas privadas ou não. Entre outras questões, isso levou uma década e meia para ser resolvida e a referida lei tentou atender ambigualmente os dois lados da questão. Neste contexto, a problemática racial para a educação foi tratada de forma secundária nesse projeto. No entanto, pondera a autora que, mesmo de forma secundária, a LDB de 1961 “(...) trata como um dos seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça.” (DIAS, 2005, p. 53). Essa situação demonstra que os princípios da segunda LDB de 1996 estavam postas na sua congênere anterior, muito embora naquele momento assumisse um caráter discursivo e pouco pragmático:

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. (DIAS, 2005, p. 53)

A publicação dessa lei trouxe uma noção que ampliava a visão de democracia na educação, pois associava a luta pela escola pública com a inclusão da população negra no sistema de ensino. Neste aspecto e, a despeito da mudança da conjuntura política brasileira, a LDB de 1961 influencia sobremaneira as Leis 5.540/68 que tratou do Ensino Superior e a 5.692/71 que versou sobre o ensino de primeiro e segundo graus, pois ambas conservam o discurso da condenação à discriminação racial. Isso significa o reconhecimento oficial da questão racial que envolve a educação no Brasil desde a primeira LDB, apesar de não assumir ainda a centralidade que o momento atual coloca para essa problemática. A situação é que o tratamento da questão racial na forma discursiva transformou essa temática em uma generalidade, não se configurando efetivamente como uma política pública (DIAS, 2005).

Cabe ressaltar que a autora corrobora com a ideia de Santos (2005) de que a existência da lei de obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino se deve às ações políticas do Movimento Social Negro. A esse respeito, considera o Centenário da Abolição da Escravatura em 1988 um marco importante que influenciou na demanda de uma revisão dos parâmetros educacionais do ponto de vista racial. Neste

contexto, ocorreram inúmeros eventos políticos de luta contra a discriminação racial e uma avalanche de pesquisas foram realizadas demonstrando a situação de opressão e péssimas condições de vida na qual se encontra as populações negras no país. Este clima atingiu a imprensa nacional possibilitando uma série de discussões sobre essa temática, em especial direcionando para o problema educacional à medida que “muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial” (DIAS, 2005, p. 54).

A referida autora avalia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 traz alguns avanços no campo da educação se comparada com a anterior. No entanto, em relação à questão racial é necessário levar em consideração alguns fatos antes de apresentar uma opinião definitiva. O primeiro deles está relacionado aos dois anteprojetos que foram apresentados como modelos. O primeiro desses projetos foi elaborado no final do ano de 1988, sendo o resultado da XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da V Conferência Brasileira de Educação, ambas ocorridas nesse mesmo ano. Isso implica em saber que o primeiro projeto da atual LDB foi uma construção de educadores. Nesse pormenor a mencionada autora faz questão de frisar que se trata de “educadores progressistas”. Tendo em conta a nossa temática, o destaque a ser feito sobre esse projeto é que nele foi retirado o texto que tratava da questão de raças contido na lei anterior. Portanto, a questão racial ligada à população negra é anulada nessa proposta de LDB dos educadores.

Esta proposta é substituída por outra intitulada de projeto Jorge Hage. Este segundo projeto, apesar de igualmente omitir a questão racial, apresenta uma pequena diferenciação quando coloca que no ensino de História do Brasil deve estar contidas as diferentes contribuições das culturas, raças e etnias que formam o povo brasileiro. Dias (2005) argumenta que este projeto substitutivo ainda era atrasado, pois não definia claramente de que raças e etnias se compõem a sociedade brasileira, o que somente ficaria esclarecido na própria LDB de 1996. Entretanto, pondera que, mesmo sendo tímido na questão racial, o segundo projeto é um avanço se considerado a omissão da proposta dos educadores. A atual LDB deixa claramente explícito, no famoso artigo 26, que o ensino de História do Brasil deve contar com as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especificando que se trata das matrizes indígena, africana e europeia. Fica evidenciado que, na crítica dessa autora, o

avanço da LDB na questão racial, mesmo que tímido, não se deve aos educadores, mas ao MSN (DIAS, 2005).

Sustentado principalmente no referido artigo 26 da LDB iniciou-se a luta para a criação do volume Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A publicação do referido volume foi considerado pelo governo como a primeira ação de políticas voltada para a igualdade racial no Brasil. A segunda foi o projeto de lei apresentado em 1999, pela deputada Ester Grossi e o deputado Bem-Hur Ferreira, ambos envolvidos nos movimentos sociais negros, que mudava o mencionado artigo, alterando seu texto para tornar obrigatório no ensino os estudos afro-brasileiros e africanos. Este projeto sendo sancionado posteriormente se transformou na Lei 10.639/03. Dessa lei surge um documento que a autora considera um marco das leis educacionais do Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento foi aprovado em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (DIAS, 2005). Este documento é composto de duas determinações o Parecer nº 3 e a Resolução nº 1 do CNE. Estes dois documentos são analisados posteriormente objetivando a compreensão dos conteúdos da referida lei.

Este processo legislativo referente à questão étnico-racial na educação brasileira teve sua complementação no ano de 2008 quando da sanção da Lei 11.645/08 que amplia a Lei 10.639/03, acrescentando na obrigatoriedade do ensino dos estudos afro-brasileiros e africanos o ensino dos estudos indígenas. A questão foi, portanto, a inclusão da modalidade de estudos indígenas que não constava na lei anterior. Sobre esse fato, Dias (2005) esclarece que a questão étnica e racial não estava totalmente oculta nos dois mencionados anteprojetos da LDB, pois nos mesmos constava a questão do ensino da cultura dos povos indígena, mas ocultava a questão da população negra. O texto do ensino dos estudos indígenas foi incluído na versão final da LDB de 1996, assim como foi acrescentado pelos estudos afro-brasileiros e africanos (DIAS, 2005).

Neste sentido, a lei 10.639 não excluiu os estudos indígenas como pode parecer num primeiro momento. A sua preocupação fundamentalmente foi colocar a obrigatoriedade desses ensinios na Educação Básica. Como a questão dos negros era alijada da legislação educacional desde os citados anteprojetos de lei coube a parlamentares relacionados com os movimentos sociais negros apresentar o projeto de lei que alterou os artigos 26-A e 79 da LDB. Esta questão fica mais bem esclarecida quando analisada as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana do CNE. Nesse momento, é suficiente frisar que a 11.645 não nega a 10.639, apenas torna mais imperativo, através de texto de lei, a questão da obrigatoriedade dos estudos indígena.

No plano internacional, Santos (2005) cita dois eventos importantes que influenciaram a discussão dessa temática no Brasil. O primeiro foi a Convenção da UNESCO de 1960 em que o Brasil assumiu intenções de realizar internamente programas de combate ao racismo. Desde então o racismo deveria ser combatido em todas as formas de ensino. O segundo evento internacional foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata ocorrida na cidade de Durban na África do Sul em 2001. Entre outros compromissos assumidos pelo Brasil nessa conferência, estava a obrigatoriedade do conhecimento nas escolas da história e culturas que estruturaram a sociedade brasileira (SANTOS, 2005).

Apesar de mencionar esses eventos internacionais, nas análises de Santos e Dias (2005) a interpretação do caráter político e social da obrigatoriedade do ensino dos estudos afro-brasileiros e africanos conduz à ideia de que se trata de uma conquista do movimento negro brasileiro, pois “a lei nº 10.639 teve como função responder às antigas reivindicações do Movimento Negro (...)” (DIAS, 2005, p. 59). Considerando como marcadamente resultado histórico da ação do movimento negro os autores não apresentam as influências externas para esse fenômeno como algo decisivo.

Diferentemente, se observa nos trabalhos de Elizabeth Silva e, mais visível ainda, nas reflexões de Carlos Moore que as influências externas também tiveram peso importante na sanção da referida lei. A ideia inicial de Silva (2010) é que a lei de obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino é resultado de pressões históricas dos movimentos sociais voltados para a questão da discriminação racial, mas isso deve ser complementado com o adendo de que certas pressões internacionais igualmente contribuíram para a existência de uma legislação que dessem respostas a essas demandas sociais e políticas. Para essa autora, a atual inserção dos estudos afro-brasileiros e africanos no sistema educacional foi proveniente dos atos ligados aos movimentos sociais organizados na luta contra o preconceito e a discriminação racial em consonância com as pressões internacionais (SILVA, 2010).

Não descartando a lógica posta pelas reflexões anteriores da importância decisiva dos fatores internos da política brasileira para o advento da referida lei, Moore (2012) coloca enfaticamente o peso que teve a influência internacional para a existência

da referida lei. Na sua interpretação, a inserção dos estudos africanos no ensino brasileiro tem duplo aspecto: uma dimensão doméstica e outra internacional. A primeira responde aos anseios do movimento social brasileiro e a segunda a situação do Brasil num contexto internacional do fim das discriminações de variadas ordens, por isso a lei tem a ver com as relações internacionais brasileiras. No aspecto “doméstico” da questão o autor relaciona a existência da lei a um universo político compreendendo o conjunto das ações afirmativas que “devem se estender a todos os âmbitos da sociedade, englobando todos os seguimentos da economia, da vida política, da vida social, do universo da comunicação e da educação.” (MOORE, 2012, p. 276).

Tendo em vista a narrativa histórica das lutas do Movimento Social Negro e das leis que levaram à obrigatoriedade dos estudos africanos na Educação Básica, expostas acima, foram elaborados quadro sinóptico que retrata os principais momentos, sujeitos e conquistas legais das lutas referentes à inclusão dos estudos africanos no ensino brasileiro, dividido em dois momentos: o quadro 1 apresenta os antecedentes históricos da lei e o quadro 2 as leis federais da obrigatoriedade da temática africana e afro-brasileira nas escolas.

Quadro 1

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA INCLUSÃO DOS ESTUDOS AFRICANOS E AFROBRASILEIROS NO ENSINO	
CRONOLOGIA	CONTEÚDOS
TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO (1944)	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivava a valorização social do negro no Brasil atuando nas áreas da educação, cultura e arte divulgando os erros contidos nos estudos afro-brasileiros existentes.
I CONGRESSO DO NEGRO BRASILEIRO (1950)	<ul style="list-style-type: none"> • Reivindicação da formação de Institutos de Pesquisa, públicos e particulares, com o objetivo de realizar estudos sobre a ascendência africana na sociedade brasileira e elaborar meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor.

	<ul style="list-style-type: none"> • Promovido pelo TEN e realizado no Rio de Janeiro
<p>CONVENÇÃO DA UNESCO DE COMBATE AO RACISMO (1960)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Brasil assumiu compromisso internacional de combate ao racismo em todas as formas de ensino. • Realizada em Paris
<p>LEI 4.024/61 LEI DAS DIRETRIZES E BASES (1ª LDB) (1961)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabeleceu a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.
<p>LEI 5.540/68 REFORMA DO ENSINO SUPERIOR (1968)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mantém a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 1ª LDB.
<p>LEI 5.692/71 REFORMA DO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS (1971)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mantém a condenação ao preconceito de raça constantes na 1ª LDB e na Reforma do Ensino Superior.
<p>CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE (1986)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reaparece o debate sobre a necessidade de inclusão da temática negra e africana no ensino. • Aprova a resolução da obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino. • Realizada em Brasília
<p>CENTENÁRIO DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA (1988)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrem eventos em todo o Brasil contra a discriminação racial. • Pesquisas divulgam as péssimas condições de vida da população negra brasileira. • A imprensa denuncia essa situação com ênfase na questão da discriminação racial na educação.
	<ul style="list-style-type: none"> • Trata do conteúdo mínimo a ser assumido nos currículos escolares

<p align="center">CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL (1988)</p>	<p>assegurando o respeito à diversidade dos valores culturais e artísticos brasileiros, destacando que o ensino da história do Brasil deve contar com as contribuições das diferentes culturas formadoras da sociedade brasileira.</p>
<p align="center">CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DA BAHIA (1989)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trata da inclusão de disciplinas na Educação Básica e Ensino Superior sobre a história dos negros no Brasil e na África.
<p align="center">LEIS ORGÂNICAS MUNICIPAIS (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Têm como fundamento promover uma educação que não fosse preconceituosa tratando da temática dos estudos afro-brasileiro e africanos nos currículos escolares. • Belo Horizonte e Salvador (pioneiras)
<p align="center">MARCHA ZUMBI DOS PALMARES CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA (1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promovida pelo Movimento Negro, foi uma ação pelo reconhecimento, entre outras questões, da história e cultura dos povos africanos e afrodescendentes. • Ocorrida em Brasília
<p align="center">PROGRAMA DE SUPERAÇÃO DO RACISMO E DA DESIGUALDADE RACIAL (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documento entregue ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. As propostas tinham objetivos antirracistas.
<p align="center">LEI 9.394/96 LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece a organização da educação nacional sob o princípio da construção de uma sociedade conscienciosa dos seus direitos. • No artigo 26, § 4º, se lê: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.”

<p>III CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da participação nesta conferência o Brasil estabeleceu metas sobre divulgação e discussão a respeito da discriminação, diversidade, direito à igualdade de condições de vida e de conhecimento da história e cultura que estruturaram a sociedade brasileira. • Realizada em Durban - África do Sul
--	---

A primeira constatação que a leitura desse quadro proporciona é que a inclusão dos estudos africanos e afro-brasileiros no sistema de ensino tem uma história que se imbrica diretamente com a do Movimento Negro e, mais ainda, a história da luta pela inclusão dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros na educação tem mais de meio século de existência. Por conseguinte, pode-se entender também que o processo legislativo sobre essa temática é igualmente antigo. Portanto, não é nenhuma novidade para Movimento Social Negro, nem para a legislação educacional brasileira, a temática da inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino.

A opção em retratar a influência dos dois eventos internacionais mencionados remete aos autores trabalhados, a despeito dos enfoques que discordam na questão da sua repercussão na situação interna brasileira, reconhecem a importância da participação do Brasil nesses acontecimentos. O quadro completo nos permite aclarar que a obrigatoriedade desses estudos é resultado de uma longa luta histórica da população negra organizada. Muitas conquistas regionais e locais haviam sido alcançadas antes da Lei 10.639, a diferenciação é que se trata, a partir daí de uma questão federal. E isso modifica substancialmente a situação da obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros no Brasil.

Quadro 2

LEIS FEDERAIS DE OBRIGATORIEDADE DOS ESTUDOS AFRICANOS E AFROBRASILEIROS NO ENSINO	
LEI 10.639/03 LEI DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DOS ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANOS (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Modifica o artigo 26 para 26-A da LDB nos seguintes termos: nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamenta a lei 10.639/03 • Compreende o Parecer nº 03 e a Resolução nº 01 de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE).
LEI 11.645/08 LEI DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DOS ESTUDOS AFRO-TBRASILEIROS, AFRICANOS E INDÍGENAS (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece a normativa para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. • Altera a LDB no seu artigo 26-A, ampliando a modificação feita pela 10.639/03.

As leis de obrigatoriedade compreendem três documentos oficiais de âmbito federal: as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. As referidas leis foram anteriormente mencionadas e discutidas, neste momento vale destacar o papel das diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas diretrizes representam como foi aludido pela reflexão de Dias (2005) um marco na história da educação no Brasil.

No quadro acima fica visível a posição intermediária que as diretrizes do CNE têm em relação às duas leis citadas. A ideia esboçada aqui é que as referidas diretrizes curriculares influenciaram na ampliação da Lei 10.639 pela 11.645. No entanto, a importância desse documento para este trabalho está na normatização e orientações que oferece para a problemática da implantação do ensino de História da África nos

currículos escolares, especialmente nas redes públicas. Dado essa relevância se dedica atenção especial a esse documento mais adiante.

Das análises apresentadas pelos autores mencionados podem-se inferir uma caracterização geral da Lei 10.639. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira é resultado das pressões do Movimento Social Negro do Brasil, consistindo em uma história de meio século de lutas. O advento da lei igualmente respondeu a pressões internacionais implicadas nas relações diplomáticas brasileiras, isto é, ela tem uma ligação com a imagem que o Brasil busca manter no contexto mundial. Por último, o mais importante: ela faz parte de um projeto político com princípio tático nas ações afirmativas. Por conseguinte, a referida lei não pode ser tratada como uma ação puramente governamental.

Outras características complementares podem ser acrescentadas, tais como a lei é parte da política educacional brasileira e diz respeito à história da educação no Brasil. Neste aspecto, os autores deixam evidências de que essa foi a legalização da resolução da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte de 1986. Do mesmo modo, se pode entender que a referida lei é antes um redimensionamento das leis estaduais e municipais que a antecedeu, pois as mesmas já haviam estabelecida a obrigatoriedade de ensino dos conteúdos exigidos pela 10.639. Isso significa que essa lei ampliou para uma dimensão federal aquilo que até então estava na escala regional e local. Ademais, essa lei federal assume também um caráter de divulgação internacional. Isso significa que a referida lei é apenas um processo de continuidade de situações anteriores. Ela representou uma requalificação dessa problemática na educação no sentido da centralidade que tomou a questão racial no ensino brasileiro. Vale a ressalva de que a questão da centralidade da temática racial para a educação não se resume unicamente à existência da referida lei, pois isso implica na discussão do processo de implantação da mesma nas escolas, que é a problemática dessa pesquisa direcionada para o ensino da história africana. Não obstante, a lei 10.639 pode ser interpretada como sendo o ponto de partida para a posição de centralidade que a questão racial possa vir a ter na educação brasileira.

Nas reflexões trabalhadas até agora se intentou uma compreensão do caráter histórico, político e social da legislação de obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino. Neste momento, se discute a problemática a respeito da interpretação do conteúdo da referida lei. Para tal é necessário a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento teve origem no parecer CNE/CP nº 3/2004 sendo a relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo Movimento Negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Do parecer surge a resolução CNE/CP nº 1/2004, se constituindo no documento que institui as referidas diretrizes. Ficou assim regulamentada a Lei 10.639, concluindo-se as etapas legislativas da obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino. O processo a seguir diz respeito às ações de implantação dessa proposta no sistema de ensino.

3.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História Africana

Neste ponto se discorre sobre o conteúdo das referidas diretrizes buscando as interpretações sobre o caráter da lei e, principalmente, analisar as normativas e direcionamentos que esse documento propõe para as ações de implantação do ensino da história africana. A relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva inicia o parecer que deu origem às diretrizes afirmando que esse documento se propõe realizar um diálogo com o “sistema de ensino, escolas e educadores” sobre as relações étnico-raciais e da necessidade do reconhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos. Isso significa que o processo de obrigatoriedade desses estudos não se limitou à sanção da lei, mas na elaboração de mecanismos de aproximação com a realidade escolar e as diretrizes é um veículo de comunicação que pode iniciar esse contato entre o poder público e a escola no que diz respeito à temática em discussão. Essa comunicação é importante, sobretudo, porque é através dela que se podem obter informações sobre “problemas, dificuldades e dúvidas” que os educadores têm, permitindo que o poder público possa elaborar “orientações, indicações e normas” que auxiliam na implementação da lei (CNE/CP, 2004).

Nas diretrizes curriculares o caráter essencial da lei é visto na mesma concepção dos autores analisados acima, ou seja, a lei responde a uma demanda da população afrodescendente no sentido de políticas de ações afirmativas entendidas como sendo as políticas de reparações que envolvem questões de reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, assim como da sua ancestralidade africana. No que diz respeito à situação da população negra na sociedade, o parecer entende que a questão das políticas de ações afirmativas se preocupa em “reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos”. (CNE/CP, 2004, p. 13). O

referido parecer define com exatidão ações afirmativas nas quais se enquadra a referida lei:

Políticas de reparação e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjunto de ações políticas dirigidas á correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura sociais excludentes e discriminatórias. (CNE/CP, 2004, p. 7)

Esse documento também reconhece que a referida lei e as diretrizes curriculares que a ela se relaciona são resultados das “reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX.” (CNE/CP, 2004, p. 3). Ainda sobre a caracterização da referida lei, se pode acrescentar que a mesma atende a “compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações (...)” (CNE/CP, 2004, p. 7). Notadamente é citada a participação do Brasil na Convenção da UNESCO de 1960 e a correlata Conferência de Durban em 2001, ambas mencionadas anteriormente.

Do exposto se pode notar que a caracterização da lei 10.639 feita pelo parecer nº 3 de 2004 do CNE é a mesma feita pelos autores que foram discutidos no ponto anterior. Trata-se de uma política pública educacional oriunda das pressões históricas e atuais do Movimento Negro, conjugada com os interesses diplomáticos brasileiros e, acima de tudo, é parte do projeto social e político sustentado nas políticas de reparação, reconhecimento e valorização das ações afirmativas.

Na compreensão do parecer, as ações afirmativas na educação se justificam, nomeadamente, pela finalidade de “superação da desigualdade étnico-racial” existente na educação brasileira em todos os níveis de ensino. Essas ações afirmativas educacionais acontecem, entre outras formas, através da adoção de políticas educacionais que proporcionem as mais variadas “estratégias pedagógicas de valorização da diversidade”. A relatora alerta para o fato de que as estratégias educacionais não percam o sentido dos seus objetivos que consistem fundamentalmente na “valorização e respeito ás pessoas negras, á sua descendência africana, sua cultura e história.” Por isso, sugere que no caso da História se deve levar em conta a prioridade de temáticas como a das “resistências negras desencadeadas pelos africanos

escravizados no Brasil e pelos seus descendentes na contemporaneidade”. (CNE/CP, 2004, p. 6).

Na lógica do parecer, sistemas de educação e estabelecimentos de ensino que tomarem iniciativas com objetivos de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana estarão desenvolvendo estratégias pedagógicas que podem ser consideradas atualmente como sendo políticas públicas de Estado. Portanto, existe uma dimensão de política pública nas ações educacionais que acontecem nas escolas e nas universidades voltadas para a implantação da referida lei. Nestas estratégias indicadas interessa ressaltar aqui a da formação de professores para o ensino da temática em questão.

Após a caracterização da lei na qual fica evidente seu aspecto político o parecer trata de um tema importante que merece ser discutido: a definição de Educação das Relações Étnico-Raciais. O significado dessa expressão é colocado no parecer como sendo a “reeducação entre negros e brancos”. Essa expressão é composta dos termos raça e étnico que a relatora faz questão de esclarecer seus significados.

Sobre o termo raça as diretrizes descartam completamente seu significado biológico, apresentado seu sentido sociológico. Neste aspecto, entende por raça a “construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros”. Essa “construção social” que se denomina raça é utilizada com regularidade no Brasil para designar como algumas características físicas determinam o lugar social das pessoas. Não obstante, a relatora faz ressalva de que o Movimento Negro ressignificou esse termo, especialmente, no sentido de seu uso político voltado para a “valorização do legado deixado pelos africanos”. (CNE/CP, 2004).

O termo étnico serve para elucidar que as tensas relações determinadas pelas diferenças baseadas no fenótipo são igualmente sustentadas na questão da “raiz cultural” relacionada à matriz africana “que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.” Portanto, os conflitos sociais surgidos das tensões baseadas no fator racial e étnico significa que as diferenças estão localizadas simultaneamente no fenótipo e na cultura negra. A necessidade de eliminar estereótipos racistas deve levar em conta que existe também uma marca cultural nessa forma de discriminação, pois “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a indígena, a africana, a asiática.” (CNE/CP, 2004, p. 9). Pode-se notar a menção feita além da africana, às etnias indígenas e asiáticas. O fato das etnias indígenas e asiáticas serem mencionadas em

alguns momentos do parecer merece mais também algumas observações que são tratadas adiante.

A educação das relações étnico-raciais implica em aprendizagens entre brancos e negros para uma convivência social em prol de “uma sociedade justa, igual, equânime.” (CNE/ CP, 2004, p. 9). A educação das relações étnico-raciais é um fenômeno que tem alcance em todas as situações sociais, ou seja, a reeducação nesta perspectiva abrange várias instâncias da sociedade, sendo que a educação formal adquire importância especial à medida que “a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados”. (CNE/CP, 2004, p.10). Neste particular, está situada a importância da inserção da história africana no sistema de ensino, “a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de uma nação democrática.” (CNE/CP, 2004. P. 13).

Observa-se, portanto, que a lei tem um aspecto político relacionado às ações afirmativas direcionadas para uma reeducação das relações raciais e étnicas na sociedade brasileira. Neste sentido, o ensino da História da África é um dos elementos da educação das relações étnico-raciais, nos moldes apresentados acima. Estando assim configurado o aspecto político e social da lei, o parecer se ocupa na formulação de diretrizes para orientação do ensino das temáticas afro-brasileira e africana.

A primeira observação importante a ser colocada a respeito da inclusão dos estudos africanos no ensino é que não se trata de mudar o foco eurocêntrico por um africano, mas de ampliar o foco para a diversidade da sociedade brasileira em todos os aspectos. Neste sentido, além das contribuições africanas e europeias, se devem pensar também nos aportes indígenas e asiáticos para a formação da sociedade brasileira. Em outras palavras, o parecer apresenta questões não colocadas no texto da Lei 10639 que institui como obrigatório o ensino a história e cultura afro-brasileira e africana. Neste caso, se pode entender que as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ampliam o universo da referida lei. Assim sendo, é possível vislumbrar que a Lei 11.645 veio fazer valer a interpretação das referidas diretrizes quando institui junto à obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros e africanos a dos estudos indígenas. Portanto, vale reafirmar, que esta lei de 2008 não revoga a de 2003 à medida que apenas

expande a educação das relações étnico-raciais para a temática indígena, estando em acordo com as diretrizes do CNE. Assim sendo, é possível pensar que a questão dos povos asiáticos se torna igualmente uma temática a ser obrigatoriamente incluída no ensino.

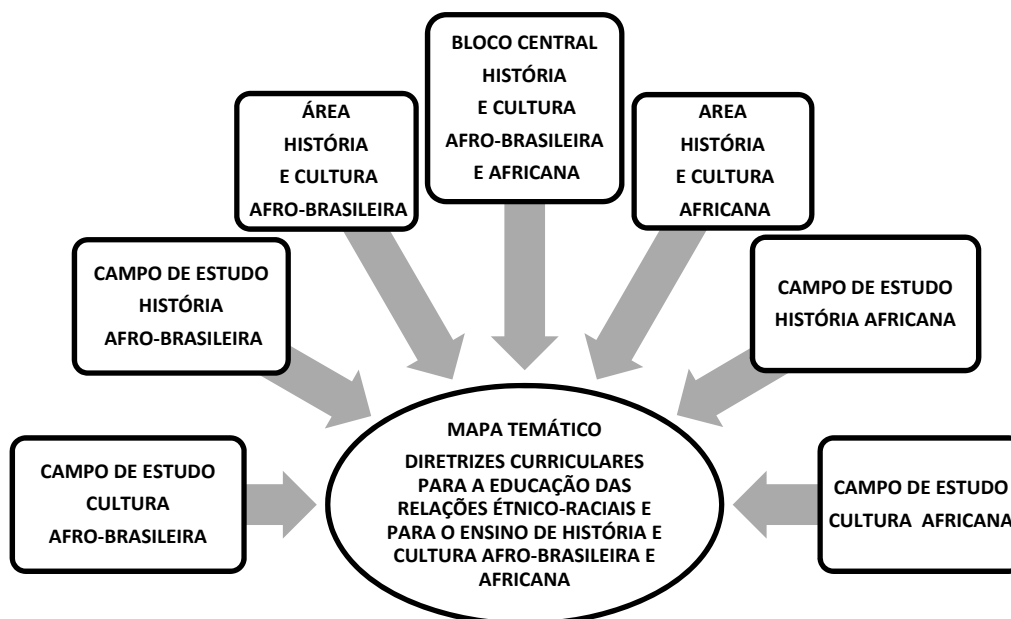
A próxima questão importante colocada nas diretrizes diz respeito à concepção pedagógica que ela apresenta. Neste âmbito, o parecer coloca que não se trata apenas em incluir novos conteúdos, mas que se possa repensar as relações étnico-raciais e pedagógicas visando rever os procedimentos de ensino e os objetivos da educação nas escolas. Não se trata de uma negligência com a questão dos conteúdos, ao contrário, a intenção é que os mesmos sejam abordados nas escolas com sentido de rever posições e atitudes discriminatórias com os povos mencionados na lei. Essa questão da mudança de atitude acompanhando ao conhecimento dos conteúdos se coloca porque o objetivo da lei é proporcionar mudanças concretas nas relações étnico-raciais e isso implica no “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros e povos indígenas.” Essa questão aparece em outros momentos do parecer no qual o texto enfatiza que a necessidade de se realizar críticas das “representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las.” (CNE/CP, 2004, p.16). Estas são algumas das passagens do parecer em que é mencionada a questão dos povos indígenas, reforçando a ideia exposta anteriormente. A apreciação que merece destaque das citações acima é a preocupação em que se trabalhe nas escolas a questão da representação dos povos negros nos meios de comunicação. Isso reforça a opinião de que os conteúdos devem estar ligados aos objetivos de reconstruir novas formas de pensar e agir diante do mundo, no sentido de combate ao racismo e as discriminações.

Do que foi discutido até o momento sobre as interpretações e implicações do conteúdo da lei, feitas no parecer de Petronilha, pode-se formular um raciocínio de que a concepção geral que permeia a inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos é a obrigação de que o conhecimento sobre todas as etnias que formam a nação brasileira sejam incorporadas no sistema de ensino. Por conseguinte, não se trata de um exclusivismo afro-brasileiro e africano, mas de enfatizar justamente a necessidade do conhecimento da história e cultura daquelas etnias que fazem parte da população brasileira e que estão excluídas do currículo educacional do país. Trata-se de que os conteúdos exigidos pela lei sejam trabalhados na perspectiva de que “dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da

nação brasileira (...)” (CNE/CP, 2004, p. 17). Esta questão se coloca porque o parecer é veemente no posicionamento de que é necessário “desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira, mito esse que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.” (CNE/CP, 2004, p. 6). Longe de exclusivismos estamos falando de injustiças.

Os dois elementos gerais colocados nas diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se referem às questões da análise dos conteúdos e do princípio pedagógico. No que diz respeito aos conteúdos a problemática é direcionar a abordagem para a diversidade étnica cultural da sociedade brasileira e do continente africano na perspectiva do multiculturalismo. O princípio pedagógico é que esses conteúdos devem ter uma relação com a realidade concreta dos alunos possibilitando rever conhecimentos na perspectiva de mudanças de atitudes. Em outros termos, tem de ser dado um sentido a esses conteúdos, consistindo na defesa de uma reeducação das relações étnico-raciais no país.

Tendo analisado, a partir do relatório de Petronilha para o CNE, o caráter e os elementos basilares da inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino, fazemos a seguir uma exposição das orientações, constantes no referido documento, para o ensino da história africana nas escolas. As orientações estão classificadas em modalidades temáticas que vão do aspecto geral ao particular, ou seja, iniciam com as indicações para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em conjunto para, na sequência, fazer as sugestões exclusivas de cada recorte temático. Seguindo essa lógica, as orientações das diretrizes curriculares foram dispostas em sete pontos temáticos: história e cultura afro-brasileira e africana; história e cultura afro-brasileira; história e cultura africana; história afro-brasileira; história africana; cultura afro-brasileira; cultura africana. O desmembramento em temas específicos se deve à preocupação em atingir tanto as metas gerais como as específicas de cada conteúdo exigido pela lei 10.639. Baseado no parecer nº 3 CNE/2004, o mapa abaixo mostra na totalidade como estão dispostas as áreas de estudos proposta pelas diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.



A intenção do mapa temático é compreender a logística em que o parecer de Petronilha (2004) concebe os campos de estudos a serem efetivados. Nas diretrizes curriculares existem sete pontos temáticos no qual estão dispostas as orientações e indicações de estudos e pesquisas. Em seu conjunto se denominou esses sete pontos de blocos temáticos, distinguindo-os em categorias específicas. O primeiro é o bloco central de nomenclatura história e cultura afro-brasileira e africana. Por sua vez, este está subdividido em dois outros blocos que denominamos de áreas: os estudos afro-brasileiros e os estudos africanos, ambos com perspectiva de concentração em história e cultura. O desdobramento desse quadro é que se apresentam quatro campos de estudos específicos: a) História afro-brasileira; b) Cultura afro-brasileira; c) História africana; d) Cultura africana.

Um bloco central se subdivide em duas áreas que são compostas de quatro campos de estudos. Do bloco central aos campos de estudos intermediados pelas áreas é a lógica das diretrizes curriculares. No bloco central e nas áreas são estabelecidas as orientações gerais que instituem os princípios a serem seguidos nos campos de estudos. Por sua vez, nos campos de estudos são feitas as indicações que constituem as sugestões de conteúdos para a implantação da temática afro-brasileira e africana nos sistemas de ensino. Do geral para o particular e das formulações abstratas para as situações concretas é a logística das diretrizes curriculares que busca interagir teoria e prática pedagógica para a inserção dessa temática nas escolas.

São os quatro campos de estudos que se ocupam a logística das diretrizes curriculares. Para tal, parte dos objetivos gerais da temática central para ir afunilando em propostas concretas para os campos de estudos. A ideia é entender que cada campo obedece aos princípios gerais estabelecidos pelas diretrizes e, ao mesmo tempo, possui indicações específicas. Isso significa dizer que existem relações de aproximações entre os quatro campos de estudos, mas se constituem como domínios de saberes distintos. Na sequência, é analisadas em acordo com essa lógica das diretrizes, as orientações que as mesmas estabelecem para ao ensino da história africana.

Para a análise das orientações e indicações das diretrizes curriculares foram elaboradas tabelas que sintetizam as referidas orientações das diretrizes curriculares do CNE, seguindo a lógica da temática geral até os campos específicos de estudos. Tendo em vista que a história africana é mais um dos campos de estudos obrigatórios, começaremos com as instruções gerais.

Tabela 4

DIRETRIZES CURRICULARES – CNE/CP Nº3/2004 (METAS DO BLOCO CENTRAL)
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros e das raízes africanas da nação brasileira. • Articular o passado, presente e futuro produzidos em diferentes realidades do povo negro. • Interpretar as diferentes formas de expressão dos pensamentos de origem africana. • Interagir com os diferentes sistemas simbólicos e conceituais das culturas Brasileiras.

As orientações gerais das diretrizes curriculares estabelecem prioritariamente a questão da raiz presente na cultura brasileira, ou seja, o ponto de partida dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino é estabelecer as relações históricas e culturais entre Brasil e África. Este é o motivador principal da obrigatoriedade desses estudos. Desse modo, é também o eixo norteador de todos os trabalhos desenvolvidos nas

escolas sobre a temática em discussão, pois dele derivam as outras orientações gerais como a questão do reconhecimento da diversidade como princípio da cultura e sociedade brasileira, assim como do continente africano. O reconhecimento da história do negro no Brasil é o outro aspecto geral dessas orientações. Teríamos então três orientações gerais: interações históricas e culturais entre a África e o Brasil, o princípio da diversidade dessas culturas e o reconhecimento da História da África e da História dos negros no Brasil.

Nas áreas dos estudos afro-brasileiros as diretrizes curriculares seguem o princípio do reconhecimento da História do Negro no Brasil e a importância dos povos negros na construção da sociedade brasileira em todos os aspectos e não somente nos temas da arte e religião como era o padrão vigente até então. Com isso fica explicitada a tese da decisiva participação dos negros na nação brasileira. O tema central seria então os negros na construção da nação brasileira, tendo como problemática o fato de que não se pode falar desse construto sem a inclusão do negro como sujeito histórico nesse processo sócio político.

Nos campos de estudos as orientações gerais que estabelecem os princípios são substituídas pelas indicações de conteúdos, contendo sugestões para a organização dos estudos. Esses conteúdos indicados são estruturados em acordo com as orientações anteriores, se constituindo como o fechamento das diretrizes. No caso do campo de estudos da história afro-brasileira que tem como princípio, estabelecido nas orientações gerais, a defesa da existência da História do Negro, a temática principal proposta são as lutas dos negros no Brasil, desde a época colonial até os movimentos sociais contemporâneos. O estabelecimento das datas comemorativas está relacionado a essa perspectiva de conteúdos, por conseguinte devem ser trabalhadas com os devidos aportes teóricos oferecidos pelos estudos e pesquisas sobre a luta e resistência histórica dos negros no Brasil.

Em relação ao campo de estudo sobre a cultura afro-brasileira a temática preponderante trata das manifestações culturais de raízes africanas no Brasil. Nas reflexões das diretrizes curriculares, mesmo que sejam consideradas criações afro-brasileiras elas são oriundas do processo da diáspora compulsória africana para as Américas, portanto, devem estar associadas a esses fenômenos históricos. Na observação indicada interessa a esses conteúdos trabalhar não somente as realizações culturais tradicionais, aquelas mais conhecidas, mas que se realizem pesquisas

relacionadas às manifestações cotidianas dos negros no Brasil atual, respeitando as realizações regionais e locais.

Os estudos afro-brasileiros propostos nas diretrizes curriculares colocam a história das lutas dos negros e as manifestações culturais de raízes africanas no Brasil como os conteúdos a serem prioritariamente trabalhados. As indicações apontam para o sentido de que as realizações das lutas históricas não devem ser limitadas a uma temática exclusiva como, por exemplo, a experiência dos quilombos, mas que possam realizar a locução entre passado, presente e futuro dessas lutas. Isso implica em noção de processo, ou seja, o legado da continuidade dessas lutas nos movimentos sociais contemporâneos. Com isso advém a importância do tema da memória.

A mesma orientação segue as reflexões sobre os estudos da cultura que não devem ser operacionalizados em um único modelo de manifestação como, por exemplo, o candomblé, mas que estas sejam vistas dentro do contexto das realizações mais amplas dos negros brasileiros que apresentam inúmeras formas de viver, pensar e agir. A participação dos negros na história e cultura brasileira não pode ser resumida em um só aspecto por mais representativo que seja. O objetivo é que se ofereça uma visão de totalidade englobando desde a religião, as artes, as ciências, as tecnologias e, como diz o parecer “o modo de ser”. As diretrizes discorrem inicialmente sobre os estudos afro-brasileiros para em seguida tratar dos estudos africanos, obedecendo à mesma lógica.

Tabela 5

DIRETRIZES CURRICULARES – CNE/CP Nº 3/2004
(METAS DA ÁREA)
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar e estudar a participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora e em episódios da história mundial. • Divulgar e estudar a construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação dos negros africanos e afrodescendentes em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística e de luta social.

Como foi aludido, após discorrer sobre os estudos afro-brasileiros as diretrizes se dedicam aos estudos africanos. Nesta área são estabelecidos, através das orientações, os princípios que devem reger as pesquisas e estudos sobre a temática africana. O

primeiro destaque é que, na concepção deste documento, esta área envolve os estudos da ação dos africanos dentro e fora da África, ou seja, trata-se de estudar os povos africanos no próprio continente como na diáspora. O tema principal seria, por conseguinte, a experiência histórica e cultural africana e a da diáspora africana.

O segundo elemento das orientações é estabelecer a relação da História da África com a história mundial. O terceiro é estudar a formação dos países africanos em vários aspectos, do político ao sociocultural. Desse modo, as orientações das diretrizes englobam a história antiga e atual da África, associada com a história dos africanos em outros continentes como Europa, América e Ásia. O quarto elemento é destacar as realizações dos africanos, na África e no mundo, nos mais variados campos dos saberes e das realizações sociais. Portanto, trata-se de um estudo completo da presença africana na África e no mundo em sua totalidade social e histórica. Das orientações gerais, que prevê um amplo estudo de África nas escolas, derivam as indicações de conteúdos específicos para o ensino da história africana.

Tabela 6

DIRETRIZES CURRICULARES – CNE/CP Nº 3/2004 (CONTEÚDOS DO CAMPO DE ESTUDO)
HISTÓRIA AFRICANA
<p>Temas propostos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Papel dos anciãos e griots como guardiães da memória histórica. 2. História da ancestralidade e religiosidade africana. 3. Apresentar os núbios e egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade. 4. As civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe. 5. O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados. 6. O papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico. 7. A ocupação colonial na perspectiva dos africanos. 8. As lutas pela independência política dos países africanos. 9. As ações em prol da União Africana. 10. As relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora. 11. A formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural histórica dos africanos e seus descendentes fora da África. 12. A diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa e Ásia. 13. Os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

Como previsto nas orientações da área este campo de estudo é estruturado tendo em conta a diretiva da experiência histórica africana na África e no mundo, em associação com a diáspora africana. Desse modo, trata a história africana da Antiguidade à contemporaneidade. Percebe-se, pelas indicações das diretrizes curriculares que este é o campo de estudo mais vasto em termos de tópicos a serem trabalhados. Isto acontece pelo fato evidente da dimensão da história africana em relação à história da diáspora africana, em especial a do negro no Brasil. Isso não possui nenhum significado de valorização de uma temática em detrimento da outra ou de grau de importância, pois nesse aspecto elas se equivalem à medida que têm o mesmo objetivo e peso para a educação das relações étnico-raciais.

A questão é que a História da África é a mais extensa do planeta e a diáspora compulsória para a América é um momento particular dessa longa caminhada dos africanos dentro e fora do continente de origem. A africanista Leila Hernandez (2004) em seu livro sobre a África contemporânea subintitula a obra como sendo uma “revisita a história contemporânea”. Nada mais apropriado do que a expressão utilizada por essa historiadora brasileira, pois é disso que se trata, isto é, a história da África é uma revisita a história da humanidade desde os seus primórdios à atualidade. Estudar a África é rever como a história foi escrita pelo ocidente em sua totalidade.

Nas indicações temáticas para a história da África fica reiterado que esta deve ser feita associada com a história da diáspora africana. No entanto, vale lembrar o fato de que o parecer alerta para que isso aconteça nos “tópicos pertinentes”. Essa simples observação feita pela relatora do parecer produz a impressão de obviedade, entretanto, possui um sentido intenso, qual seja, a preocupação em que a história da África seja restrita ou resumida com a da diáspora africana para as Américas. No mesmo sentido, obedecendo aos princípios estabelecidos nas orientações do bloco central, os tópicos indicados sugerem trabalhar a relação do continente africano, apontando a perspectiva das suas relações com dos demais continentes. A ideia principal é que a História da África deve ser estudada em sua relação com a história da humanidade e sua interação com a do Brasil faz parte desse processo.

Aqui parece haver um paradoxo entre as orientações gerais e a especificidade desse campo de estudo, a saber, nas orientações vimos que a questão central era trabalhar a herança africana na cultura e sociedade brasileira, decorrendo disso que a temática central ou o eixo dos estudos seria a relação entre a História do Brasil com a da África. Isso se coloca porque o objetivo central da proposta de inclusão dos estudos

afro-brasileiros e africanos no sistema de ensino é a formação para uma mudança nas relações étnico-raciais no Brasil, sendo a valorização do negro na história e cultura brasileira o centro desse processo, assim como o reconhecimento das suas raízes africanas.

Este princípio não foi negado nas indicações específicas do campo de estudo história africana por razões que expomos a seguir. Se o estudo da história do Brasil a partir da perspectiva do Negro é em si uma revisão dessa história, ao entrar na história da África se faz igualmente uma revisão das relações entre Brasil e o continente africano. No entanto, ao fazer esse procedimento, isto é, ao entrar nos estudos da história africana abrem-se portas para uma revisão ainda mais ampla: a da história da humanidade. Entendemos que seria desconexo ou incompleto pensar em fazer uma revisão da história brasileira a partir da história do negro no Brasil, sem proceder a uma revisão da história geral a partir da história africana. A interdependência entre esses dois procedimentos é a orientação apresentada nas diretrizes curriculares do CNE.

Nas indicações temáticas das diretrizes para a história africana estão equilibradas entre tópicos que tratam do processo histórico interno ao continente e aqueles que tratam das relações da África com o mundo, incluindo a diáspora. Esse fato demonstra que o parecer concebe que o processo histórico africano é uma ação autônoma dos africanos que em muitos momentos esteve em interação de variadas formas com outros processos históricos continentais. Essa posição evita extremismos entre concepções interpretativas da história africana, conforme visto no capítulo dois quando foram analisadas as possibilidades de classificação das vertentes historiográficas sobre a África.

Nesse particular, vale a ressalva de que nos pontos onde se trata das relações entre os processos históricos dos demais continentes e o africano, as indicações são muito incisivas em estabelecer que estas relações históricas devam ser vistas a partir da perspectiva africana. No conjunto das indicações pode-se inferir que o sujeito histórico africano é o eixo dos estudos da história africana. Esta perspectiva está posta quando da análise do desenvolvimento interno africano, resgatando a autonomia das realizações artísticas, tecnológicas, políticas, sociais e demais expressões da cultura surgidas nesse continente, como também das relações com as culturas e povos fora da África. Isto coloca as diretrizes curriculares em simbiose com a perspectiva da coleção História Geral da África, conforme vista por Barbosa (2005) e analisadas no capítulo dois.

Visto a perspectiva de abordagem da história africana implícita nas indicações temáticas das diretrizes curriculares pode-se analisar como estão dispostos os tópicos sugeridos pelo documento. As indicações começam por aquilo que entende ser um diferencial dos estudos da história africana: a tradição oral. Os dois primeiros tópicos são referências para essa discussão colocando a memória africana como ponto de partida para o estudo da História da África. Cabe ressaltar a citação simultânea dos anciãos e griots como os guardiões da memória no continente africano. Isso remonta à discussão posta no capítulo dois sobre a diferenciação feita por Hampâté Bâ (2010) da necessidade de distinguir os griots daqueles que são verdadeiramente os transmissores da tradição oral africana: os tradicionalistas. Ademais os griots são representações da tradição própria da macro região africana conhecida como África ocidental sudanesa. Outrossim, com a indicação dessa temática as diretrizes permitem realizar o debate sobre a importância da história para as sociedades africanas que estão contidas na tradição oral.

Sobre a questão da tradição africana as indicações sugerem continuar essa temática com o tema da ancestralidade. Nesse ponto os estudos devem realizar uma discussão sobre o conceito de ancestralidade na África para que seja possível debater sobre a concepção de ancestralidade africana na perspectiva dos afrodescendentes na América.

Na continuidade dessa temática da tradição africana a sugestão se encerra com a indicação da história da religiosidade africana. Esse é um ponto crucial para os estudos da história africana nas escolas. Estudar a história das religiões africanas antes do aparecimento das religiões externas à África permite compreender uma das formas de expressão africana do saber. Do mesmo modo, possibilita perceber o impacto que as religiões estrangeiras tiveram sobre as culturas africanas e como a África resistiu a essas invasões culturais, seja rejeitando ou moldando-as ao modo de pensar e existir africano. Outra questão importante nessa indicação dos estudos da história das religiões africanas é o tema da diversidade, no sentido de que se devem estudar as variadas religiões africanas no âmbito regional e continental, descartando a ideia de um único modelo africano de religiosidade, ainda que a ancestralidade seja o princípio de identidade entre elas.

Introduzir o estudo da História da África com a discussão da tradição africana é a indicação das diretrizes. A partir daí os tópicos trabalham com o processo histórico africano. Começa com a indicação das civilizações antigas do Egito e dos Núbios.

Nesse momento. Neste aspecto, é necessário fazer uma observação no sentido de que ao propor começar a história da África tendo como referencial as civilizações antigas significa ignorar a questão da origem da humanidade como tema crucial para se entender a história humana. A temática da origem do ser humano é o ponto chave para entender a própria espécie e suas realizações, por isso que a paleontologia africana é uma das ciências mais importantes da atualidade. E não se trata somente da paleontologia, pois a antropologia africana associa essa questão com a da origem da cultura no planeta. A África ao ser o berço da humanidade também o é da cultura. (KLEIN, 2004). O mesmo procedimento fazem os historiadores africanos como Cheikh Anta Diop (2010) quanto ao fato de ser o continente africano berço da civilização. Portanto, a questão da tríplice primazia africana da origem humana, cultura e civilização deveria ser o início dos estudos do processo histórico africano. Ademais essas teorias levam à compreensão de que o surgimento da humanidade, cultura e civilização é uma realização dos povos negros, pois a existência dos povos não negros é acontecimento relativamente recente na História (DIOP, 2010). A revisão da história da humanidade a partir da África deve iniciar, portanto, com essa temática. Por isso é um procedimento falho nas indicações das diretrizes para os estudos específicos da história africana ignorar a temática da primazia africana da História.

Não obstante, a indicação de estudar os egípcios em conjunto com os núbios é uma questão relevante, pelo fato de que tratar a história do Egito Antigo a partir das suas relações primordiais com outras civilizações africanas como a dos núbios e se poderia acrescentar a dos axumitas é fazer o resgate da africanidade dessa antiga civilização, contrapondo-se às versões eurocêntricas de um Egito asiático nos moldes que vimos no capítulo um. No trabalho de Elizabeth Silva (2010) essa questão do Egito antigo como civilização negra e africana está analisada na contraposição conceitual de que não pode ser tratada como civilização do crescente fértil, pois este termo a liga diretamente à Ásia, enquanto que o termo civilização nilótica a reestabelece ao continente africano. Neste sentido a indicação das diretrizes se corrobora com essa perspectiva de resgate da africanidade do Egito antigo como polo disseminador cultural da África e do mediterrâneo sendo matriz para outros processos civilizatórios africanos e não africanos.

Na sequência as indicações sugerem o estudo das formações políticas estatais africanas dando como exemplos três grandes Estados africanos antigos. Outros exemplos podem ser estudados, pois o continente africano viveu a proliferação de

Estados em um período milenar que vai do século V ao XV. Estas entidades políticas se desenvolveram sem interferência externa. Isto é um procedimento fundamental para a sequência dos estudos da história africana, pois permite perceber uma África estruturada em formações estatais de diversas modalidades antes da intervenção europeia e islâmica. Este parâmetro é um ponto central do ensino de África nas escolas cuja intenção seja a contraposição ao modelo europeu de um continente tribal.

As diretrizes chegam nesse momento a um ponto decisivo em suas indicações para o estudo da história africana, primeiramente pelo que foi exposto acima no sentido de que é necessário ver o continente africano em condições de desenvolvimento avançado para a época sendo uma das regiões mais desenvolvidas do planeta. Uma África estruturada foi o que árabes e europeus encontraram. Isso posto vale uma observação sobre este ponto no que diz respeito ao problema conceitual no qual a diretriz trata o período em que estas formas sociais africanas existiram. A nomenclatura utilizada para o período é pré-colonial. Como foi apresentada no capítulo um, esta forma de tratar a temporalidade da história africana divide a África em três períodos: África pré-colonial, colonial e pós-colonial. O século XX engloba a segunda nomenclatura e toda existência africana anterior a esse século é denominada pela primeira nomenclatura. Foi visto que nesse procedimento é a intervenção colonial da Europa que define a periodização da história africana criando o disparate de dois períodos totalmente desconexos. O conceito de Estados pré-coloniais nada explica sobre essas formações políticas africanas, pois seu status histórico não é ser pré-colonial. No capítulo um desse trabalho pode-se constatar que, para a historiografia sobre a África, estas formações políticas africanas são analisadas por outros referenciais de periodização e com outras perspectivas de análise que descartam o referencial de presença europeia para classificá-los numa categoria que não expressa seus conteúdos como o termo pré-colonial. Com a utilização dessa terminologia, as diretrizes entram em desacordo com o princípio por ela estabelecido de ser o sujeito africano o definidor de sua história e não o europeu. Em outros termos, as diretrizes utilizam nesse ponto a divisão eurocêntrica da história da África para nomear realizações históricas africanas.

A próxima indicação diz respeito ao polêmico tema da escravidão para a História da África. As diretrizes fazem indicações em dois pontos sobre essa temática. Essa divisão em dois pontos tem um sentido lógico que se apresenta na historiografia no qual vale a pena discutir. O primeiro ponto assinala para questões de abordagem e problema de ordem conceitual. Na questão de abordagem a indicação é trabalhar a

temática do tráfico e escravidão na perspectiva dos escravizados. As diretrizes não sugerem a expressão na perspectiva africana, como é feito em outros tópicos. Isso porque a perspectiva africana incluiria escravizados e escravizadores na África, por isso o recurso das diretrizes de outro ponto sobre essa temática onde coloca a questão da participação dos africanos no tráfico junto com europeus e asiáticos. A perspectiva adotada é a dos africanos escravizados.

Outro ponto polêmico traz a discussão historiográfica da participação africana no tráfico e a existência da escravidão na África antes de qualquer presença estrangeira. A inclusão dessa questão pode ser considerada como sendo um ato de “coragem” da relatora do parecer que deu origem às diretrizes curriculares. A expressão em aspas se deve pelo motivo de que esta é uma problemática sujeita a muitas deturpações, mas que esta plenamente inserida na atual historiografia sobre a África que protagoniza um celebre debate entre os africanistas Paul Lovejoy e John Thornton. Ambos admitem a existência da escravidão na África antes da presença estrangeira. No entanto, Lovejoy (2002) buscou demonstrar o impacto da presença estrangeira sobre esse fenômeno na África, defendendo a ideia de que provocou mudanças radicais nas sociedades africanas. Por sua vez, Thornton (2004) procurou comprovar que os africanos tinham sido participantes mais ativos no comércio de seres humanos do que se acreditava, argumentando a favor da primazia africana na criação do tráfico humano. Na concepção desse autor, fundamentalmente não houve o impacto da presença estrangeira sobre esse fenômeno na África, pelo menos, na forma que é colocada por seu antagonista. Em outros termos, nessa visão os árabes e europeus deram continuidade ao que já existia anteriormente na África.

Questão igualmente controversa diz respeito aos agentes do tráfico humano. Nesse aspecto, a indicação das diretrizes colocam três agentes: europeus asiáticos (árabes) e africanos. Fica assim faltando os americanos que a partir do estudo clássico de Verger (1988) são considerados igualmente agentes desse fenômeno histórico intercontinental. Este autor estabeleceu a crítica ao modelo triangular do tráfico atlântico de escravos sob a hegemonia europeia, instituindo o modelo complementar da bilateralidade do tráfico negreiro sob o controle dos traficantes americanos. Estes estudos influenciam enormemente a atual historiografia do tráfico de escravos brasileira representada por trabalhos de pesquisas significativos como os realizados por Florentino (1997), Alencastro, (2000) e Rodrigues (2005). Portanto, nesse particular, a

indicação das diretrizes é incompleta, deixando de fora uma produção historiográfica importante para o estudo desse episódio da história da africana.

As indicações seguintes das diretrizes tratam da contemporaneidade africana. Neste sentido, o tema é a colonização europeia na África. Nesse ponto vale uma observação: as diretrizes saem do tema do tráfico de seres humanos direto para o da colonização, ou seja, duas intervenções europeias como demarcadores da história contemporânea da África. A ideia que aparece é que a África saiu do tráfico de escravos Atlântico para a colonização. Isso não corresponde ao processo histórico contemporâneo da África. O século XIX não pode ser visto sem levar em conta o desenvolvimento histórico interno africano. Neste sentido, foi um período de intenso revigoramento das formações estatais no continente.

Um dos grandes exemplos desse novo ciclo de formações estatais foi o Estado Zulu na África austral. Este Estado africano enfrentou a invasão da Inglaterra derrotando os britânicos na famosa batalha de Isandlwana em 1879. Outro exemplo foi o Estado denominado de Califado de Sokoto na África ocidental fundado no início dos anos 1800. Para que se ter uma ideia da dimensão continental desse novo fenômeno estatal na África, outros exemplos podem ser citados. Se tivermos em conta o período após o fim do tráfico humano transatlântico, pode-se mencionar o poderio do Estado denominado de Reino Merino em Madagascar que enfrentou a invasão francesa na grande ilha africana. Do mesmo modo, se pode referir à modernização do Estado da Etiópia feita pelo imperador Menelik II que impediu a invasão europeia em seu território na esmagadora vitória sobre os italianos na igualmente famosa batalha de Ádua de 1896 (KI-ZERBO, 2002, p. 2002). Estes foram alguns dos mais significativos impérios na África subsaariana antes da invasão e colonização europeia. Seus estudos são fundamentais para a compreensão da resistência africana à invasão europeia em fins do século XIX e início do século XX. O tema das formações estatais africanas do século XIX não pode ser negligenciado no estudo da história contemporânea da África e esse é mais um ponto falho nas indicações das diretrizes curriculares.

As diretrizes propõem fazer os estudos da colonização na África em dois pontos: a colonização na perspectiva africana e as independências dos países africanos. O primeiro ponto remonta fundamentalmente à questão da resistência africana à colonização. Essa é a posição defendida pela historiografia sobre a África que tem proporcionado uma virada completa na historiografia colonial, defensora da ideia das benesses da conquista e do sistema colonial para o continente africano. A coleção

História Geral da África dedica o sétimo volume essencialmente para a temática da resistência africana à invasão e ocupação europeia. Este tema leva inclusive à discussão da participação dos africanos e os efeitos das duas guerras mundiais na África. Neste sentido, a indicação esta em plena consonância com a historiografia sobre a África. Ademais este é um ponto relevante para a perspectiva de consciência do sujeito histórico africano. Este tema é bastante trabalhado na obra de Barbosa (2005).

Em relação ao tema dos movimentos de independências dos africanos cabe frisar que é o assunto, depois da escravidão e tráfico humano, mais recorrente nos currículos escolares e materiais didáticos, muito embora atualmente a novidade temática dos livros didáticos de História, reformulados a partir de 2005 e 2008, sejam os Reinos e Impérios antigos da África (BORGES, 2009). Nesse ponto, cabe observar apenas que a indicação poderia acrescentar no texto a lógica da indicação anterior, no sentido de colocar as independências africanas na perspectiva da atual historiografia sobre a África. Isso significa quebrar uns padrões historiográficos de tratamento das independências a partir do modelo explicativo baseado na dicotomia das independências armadas e independências pacíficas ou negociados. Modelo este que se encontra em interpretações africanistas brasileiras como o pioneiro e introdutório trabalho de Saraiva (1987). Esse modelo é criticado por Hernandez (2005) cuja obra é o trabalho mais completo sobre a história contemporânea da África realizado no Brasil. A autora considera o modelo dicotômico pouco explicativo da complexidade de estratégias nas quais as experiências de independências africanas se basearam. Neste sentido, propõe o modelo de seis diferentes formas na qual se poderiam estudar as riquezas de nuances que esses fenômenos históricos africanos possibilitaram. As independências africanas são um dos mais importantes acontecimentos da história do século XX e é neste sentido que deve ser colocado no ensino escolar.

A próxima indicação das diretrizes trata da atualidade africana e foi sugerido o estudo do tema da União Africana. A África atual admite uma amplitude de temas e o fato de as diretrizes terem escolhido o da União Africana é um indício de que considera esse um dos problemas centrais da atualidade desse continente surgida logo após as independências. Efetivamente esse é um dos assuntos mais discutidos no continente e fora dele quando se trata da situação atual em que vive a África. Esse tema trás duas questões importantes que demonstram a relevância desse tema. A primeira é discutir as polêmicas em torno da criação da entidade conhecida como Organização da Unidade Africana (O.U.A.), criada em 1963. A esse respeito o historiador africano Joseph Ki-

Zerbo (2002) faz um histórico completo das etapas que proporcionaram o surgimento da referida entidade política pan-africana afirmando que “aquilo a que chamamos a “longa marcha” da África para a sua unidade começou no crepúsculo do século XIX e no despontar do século XX.” (KI-ZERBO, 2002, p. 387). Outrossim, o autor apresenta igualmente as divergências entre os diferentes pontos de vistas sobre o que se compreendia a respeito dessa unidade intercontinental e os desafios para a concretização desse ideal:

Iria a África unir-se num todo e mobilizar-se para um desenvolvimento independente? Ou ir-se-iam individualizar em diferentes Estados e encontra-se no âmbito de uma regra de jogo antes de mais nada protetora das soberanias adquiridas e moldadas no quadro geográfico colonial? Essa pergunta vai se por com toda agudez a partir do ano da independência (1960) e a nova fase (1960-1963) será de confrontação a propósito da resposta a dar-lhe e isso através das tentativas de agrupamentos cada vez mais vastos até a Conferência da Organização da Unidade Africana (O.U.A.) em Adis Abeba, em 1963. (KI-ZERBO, 2002, p. 393)

Foi realmente uma longa caminhada pela unidade africana, desde o século XIX, com o início do movimento do pan-africanismo, até a Conferência de Adis Abeba, capital da Etiópia. A preocupação desse historiador africano era com a “balcanização” da África após a independência, ou seja, a unidade se configuraria na forma de grandes entidades estatais africanas ou se criaria vários países, sendo a unidade uma relação diplomática organizada entre esses inúmeros países? Essa era a grande divergência de concepções que o processo histórico demonstrou a vitória da fragmentação política africana. Assim sendo, a unidade passou a ser objeto das relações diplomáticas ou de acordos macro regionais entre nações africanas. A perspectiva de Ki-zerbo e de outros líderes africanos a exemplo de Kwame Nkrumah, líder político africano e primeiro presidente do Gana, não se realizou.

As diretrizes encerram a topicalização para o estudo da história africana com a temática da unidade africana trazendo para o debate um dos principais temas africanos após as independências, estabelecendo assim uma ligação com o estudo anterior e possibilitando a união com os últimos pontos das indicações que tratam da diáspora africana. Como mencionado, as indicações encerram a temática da história africana com o tema acima debatido, mas não conclui a topicalização com esse assunto. A proposta das diretrizes é que se conclua o estudo da história da África com o debate das relações entre a história africana e o a dos africanos da diáspora e depois faça uma discussão sobre a história dessa presença dos africanos no mundo. Isso coloca em

evidencia o duplo eixo dos estudos da história africana entendida pelas diretrizes: a África vista pelo seu desenvolvimento interno, mas que trabalhe em conjunto sua presença na história de outros continentes. Uma África a partir de si mesma, mas não isolada da história mundial. O último campo de estudo proposto pelas diretrizes é o da cultura africana. Este campo de estudos obedece às linhas gerais colocadas para a história africana.

Tabela 7

DIRETRIZES CURRICULARES – CNE/CP N.º 3/2004	
(CONTEÚDOS DO CAMPO DE ESTUDO)	
CULTURA AFRICANA	
Temas propostos:	
1.	As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais.
2.	As universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresceram no século XVI.
3.	As tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de minerações e edificações trazidas pelos escravizados.
4.	Produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade.

As indicações das diretrizes apresentam em poucos pontos uma vastidão de pesquisa e estudos que perpassam todas as realizações culturais africanas desde a Antiguidade à atualidade. Inicia com a questão do Egito antigo. Neste ponto cabe a mesma observação feita quando da análise das indicações para o campo de estudos da história africana, ou seja, as diretrizes ignoram a temática da origem do ser humano e da cultura na África. Neste caso, ficam de fora os estudos das primeiras culturas da humanidade: olduvaiense e acheulense. A primeira cultura registrada no planeta denominou-se de olduvaiense por ter sua origem no mais famoso sítio paleontológico do mundo, o vale do Olduvai na Tanzânia. Da região leste africana essa cultura se expandiu por várias áreas do continente. Por conta de sua tecnologia é conhecida como “cultura dos seixos lascados” ou “plebe cultura”. A segunda cultura do planeta é denominada de acheulense, cuja origem está situada igualmente na região leste da África em outra famosa área paleontológica africana, o lago Turkana no Quênia. Esta cultura se expandiu pela África, Ásia e Europa. Seu aparecimento na África é

considerado como uma revolução tecnológica representada pelo famoso instrumento denominado por machado de mão daí ser conhecida como “cultura do machado de mão”. Este é o início da cultura na terra e tem a África como matriz.

A orientação do estudo das realizações culturais do Egito antigo feita pelas diretrizes, ainda que passe despercebido o tema do despertar da cultura na África, sugere que se estude essa temática tendo em conta suas contribuições para as culturas ocidentais. Como analisado anteriormente, este é uma boa oportunidade de se discutir as teorias afrocentristas que colocam o Egito como matriz da cultura africana e do ocidente. O legado do Egito para a humanidade é importante por se contrapor à visão de uma civilização esplendorosa mais que se perdeu no tempo, sendo na atualidade vista pela admiração do exotismo, não existindo continuidade de sua influência na história. Os afrocentristas apresentam o legado da civilização egípcia para a história e cultura do mundo. Esta pode ser uma perspectiva de análise tendo em vista a indicação das diretrizes que se preocupa exatamente com essa relação da cultura egípcia antiga com as do ocidente.

A indicação seguinte se refere ao fenômeno de surgimento das universidades africanas. Tema fundamental para os estudos africanos, pois permite estabelecer a discussão de que não foram os europeus os criadores das universidades na África. Isso se coloca porque existe uma versão historiográfica que postula ser as universidades contemporâneas, criadas após o fim da Segunda Guerra Mundial, como sendo o surgimento dessas instituições no continente africano. Foi demonstrada no capítulo um a importância dessas universidades contemporâneas para o processo de construção da atual historiografia sobre a África. Entretanto, isso não significou entender que este fenômeno educacional fosse, em sua essência, algo novo para as sociedades africanas, pelo contrário, a África conheceu universidades desde épocas antigas.

Os exemplos citados nas diretrizes são eloquentes, em especial a universidade da cidade de Tombuctu (Timbuktu, no texto das diretrizes). Esta cidade foi fundada no século XII por comerciantes tuaregues, se transformando a partir do século XVI em um dos mais importantes centros universitários do mundo. Não é por acaso que no século XVII é nessa cidade do conhecimento que são elaboradas as monumentais obras históricas denominadas de Tarikhs de Tombuctu. Vale ressaltar que Tombuctu é denominada de a cidade dos livros e foi tombada em 1988 pela UNESCO como patrimônio da humanidade. Trabalhar com esta temática como esta indicada nas

diretrizes é providencial no sentido de conceber a produção de conhecimento na África em várias modalidades de existência.

As orientações das diretrizes concluem com a temática das realizações científicas, tecnológicas artísticas africanas e como elas foram levadas para outros continentes, especialmente através da diáspora compulsória. Este é um dos temas mais inovadores sobre a participação da África para a construção do conhecimento da humanidade. Isso é relevante tendo em vista que o padrão das contribuições africanas esteve resumido à religiosidade ou às artes, mesmo assim resumidas à música e dança. O universo que as diretrizes apresentam é totalmente distinto desse referencial de uma África limitada. As tecnologias africanas foram decisivas para o desenvolvimento do período colonial brasileiro como aponta Alberto da Costa e Silva (2003), assim como foram para outras regiões do mundo. Vale a ressalva de que na questão das artes africanas, atualmente o tema mais discutido no mundo e no Brasil é a literatura africana, sendo este um tema muito promissor para os estudos da cultura africana contemporânea nas escolas. As realizações africanas no campo das artes plásticas do ponto de vista histórico são mais difíceis de trabalhar nas escolas devido à carência de livros apropriados, muito embora existam atualmente alguns materiais paradidáticos no Brasil voltado para esse tema, como influência direta da lei de obrigatoriedade dos estudos africanos no ensino.

A análise realizada das orientações e indicações das diretrizes curriculares do CNE para os estudos afro-brasileiros e africanos demonstram a envergadura teórica que está implicada na inserção dessa temática no sistema de ensino. Isso tem decorrências importantes na implantação desses conteúdos nas escolas, sendo isto uma das preocupações das diretrizes que, após realizar as indicações de conteúdos, passam para a elaboração de orientações e normativas visando a operacionalização da proposta no sistema de ensino. Neste sentido, são discutidos assuntos como as responsabilidades dos diferentes agentes educacionais na implantação desses estudos, assim como elenca uma série de necessidades estruturais que precisam ser levadas em conta para o êxito desses estudos nas escolas.

Do aspecto jurídico, perpassado ao pedagógico e chegando ao operacional é o percurso feito pelas orientações, normativas e indicações das diretrizes curriculares que intenciona conduzir o processo da inserção dos estudos africanos e afro-brasileiros no sistema de ensino. No aspecto operacional da questão as orientações e normativas foram divididas em quatro pontos: a) Papel dos agentes governamentais e não

governamentais na responsabilidade da implantação da lei; b) Condições estruturais necessárias para efetivação da proposta; c) Estratégias pedagógicas apropriadas para estas modalidades de conteúdos; d) Formação de professores para a especificidade desse ensino.

Os agentes designados pelas diretrizes curriculares como responsáveis para levar a cabo a obrigatoriedade dos estudos africanos e afro brasileiros nas escolas são múltiplos, configurando uma ideia de ampla parceria e divisão de tarefas, assim como de mútua responsabilidade. No entanto, os agentes colocados como sendo os primeiros responsáveis pela implantação da lei são, notadamente, os sistemas de ensino, os estabelecimentos de Educação Básica em todas as suas modalidades e as instituições da Educação Superior. Tendo em vista que está normativa envolve governos, gestões escolares e administrações do ensino superior, a responsabilidade inicial da implantação da lei é do poder público.

Neste ponto vale uma ressalva, a lei discorre sobre a obrigatoriedade desses estudos apenas para a Educação Básica, entretanto, as diretrizes incluem a Educação Superior. Como a LDB no título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino) concebe Educação Escolar dividida em dois grandes níveis, a Educação Básica e Educação Superior, as diretrizes de certa forma estende a obrigatoriedade da Educação Básica posta na lei para a obrigatoriedade na Educação Escolar brasileira. Do mesmo modo que as diretrizes ampliaram a obrigatoriedade para os estudos indígenas e asiáticos aqui também amplia a dimensão da inserção para todos os níveis de ensino do país. Sobre a responsabilidade prioritária do poder público em fazer valer a lei cabe novamente um acréscimo, pois as diretrizes também responsabilizam as “mantenedoras de estabelecimentos de ensino” igual responsabilidade, ou seja, as direções das escolas privadas estão incluídas nesse encargo.

Ademais quando as diretrizes mencionam a responsabilidade dos sistemas de ensino está amparada na LDB que no título IV (Da Organização da Educação Nacional) estabelece como a Educação Escolar deve estar organizada e quais são os órgãos administrativos responsáveis. Tendo a LDB como referência, especialmente os artigos 8º ao 20º, se pode entender o sistema de ensino como sendo a organização e articulação das instituições e órgãos de educação dos municípios, estados e federação, abrangendo os estabelecimentos e instituições públicas e privadas. Tendo em conta a temática desse trabalho, as diretrizes apontam a responsabilidade da implantação da história africana nas escolas como sendo prioritariamente do poder público.

A esse respeito vale acrescentar o conhecido debate protagonizado por Saviani (2007) em torno da tese de que a história da educação no Brasil é caracterizada pela falta de um sistema único de educação, situação esta que permanece na atualidade. Nessa perspectiva, a fragmentação dos sistemas de ensino no Brasil dificulta imensamente a implantação das políticas públicas educacionais em âmbito federal. Não é o caso aqui de se adentra em sugestiva e controversa polêmica, mas apenas sugerir que um debate levando em conta as premissas desse estudioso da educação poderia esclarecer alguns elementos da problemática da inserção concreta dos estudos africanos nas escolas sem, contudo, pretender esgotar a complexidade da questão dos estudos africanos e afro-brasileiro nas escolas na referida tese.

Os demais agentes mencionados pelas diretrizes e que completam a rede de responsáveis pela implantação lei estão situados dentro das unidades escolares: coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores, fechando com isso o ciclo dos responsáveis situados na educação formal. No entanto, as diretrizes mencionam também a possibilidade de envolvimento de agentes não alocados na educação formal como o Movimento Negro, os grupos culturais negros e os centros de pesquisas denominados de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros. Isso significa que as diretrizes ao reconhecer a lei como resultada das lutas sociais dos negros lançam uma coresponsabilidade entre esses movimentos e o poder público na sua execução. Em outras palavras, no ponto de vista do parecer, o Movimento Social Negro teve papel preponderante para que a lei existisse e tem ainda um papel destacado na sua realização concreta. Do processo jurídico à realização concreta, o MSN esta presente na construção da inserção dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino.

Outra ordem de responsabilidades para a implantação da lei nas escolas aludida pelas diretrizes diz respeito à mobilização da comunidade na qual as escolas estão localizadas. Está é a última dimensão da questão e envolve o princípio da contextualização colocadas nos PCNs publicados em momento anterior à sanção da lei 10.639. O referido princípio trabalha com a ideia de que os ambientes educacionais envolvem os espaços escolares e seu entorno, ou seja, a comunidade, entendida como a população e as entidades organizativas ali existentes.

A problemática se apresenta em como trabalhar conteúdos a partir da devida contextualização com a realidade dos sujeitos envolvidos no ensino. A esse respeito os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio diz que “O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo

desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos nas escolas.” (BRASIL, 1999, p. 44). Esta problemática também está colocada nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, especificamente no ponto em que trata da “otimização dos tempos e espaços escolares” no qual considera as associações comunitárias, as atividades realizadas nos espaços públicos dos bairros como “ambientes de aprendizagem, na perspectiva de valorização juvenil e da responsabilidade cidadã que reafirmam identidades e destacam a autonomia como base para a consolidação da autoestima positiva.” (BAHIA, 2005, p. 40).

Em acordo com os PCNs e as Orientações Curriculares Estaduais deles derivadas, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana concebe a mesma problemática da relação entre escola e comunidade. No texto do parecer fica esclarecido que ele é dirigido a todos os responsáveis pela realização concreta da lei incluindo “as famílias dos estudantes e eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação (...)” (CNE/CP, 2004, p. 3). A sensibilização que deve ser feita para colocar os estudantes como protagonistas desse processo de aprendizagem é o ideal exposto nas diretrizes como sendo essencial para o êxito da proposta e isso implica em envolver a família.

As diretrizes colocam a responsabilidade da realização da lei como um dever de todos aqueles envolvidos na educação. Neste sentido, não deixa de delegar encargos prioritários aos poderes públicos e gestores de instituições particulares. A intenção é deixar claro que a responsabilidade não pode cair nas costas daqueles que são diretamente responsáveis pelos conteúdos: os professores. Isto porque deve ser entendido que a implantação desses estudos nas escolas é uma demanda social segundo as diretrizes, por isso afirma que “cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas dos professores em sala de aula. Exige-se, assim, um compromisso solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro (...)” (CNE/CP, 2004, p. 26). É visto mais adiante, na análise da questão das estratégias pedagógicas, como as diretrizes curriculares distribuem tarefas distintas para os agentes responsáveis pela implantação da lei.

As diretrizes se preocupam também com as condições estruturais necessárias para efetivação da proposta. Neste aspecto, o documento é bastante incisivo nas questões que são levantadas a respeito das tarefas a serem cumpridas para que se pudesse efetivar a inserção desses estudos nas escolas. Isso está dimensionado de tal forma que envolve toda a estrutura de ensino. Neste particular, as diretrizes iniciam

afirmando que as condições materiais das escolas são indispensáveis tanto para uma educação de qualidade em termos gerais como também para o “reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.” (CNE/CP 2004, p. 5). O princípio estabelecido é que a luta por uma educação étnico-racial está umbilicalmente associada pela bandeira da educação de qualidade para todos. Isto implica que as escolas possuam instalações e equipamentos de qualidade e atualizados:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens, em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (CNE/CP. 2004, p. 8)

Tendo em vista o princípio de uma educação de qualidade as diretrizes curriculares em suas normativas prescrevem que os sistemas de ensino e entidades mantenedoras devem garantir as “condições materiais, humanas e financeiras para a execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (CNE/CP, 2004, p. 24). Se pode constatar que para esse documento a infraestrutura é fundamental para a implantação da lei, compreendendo investimentos de ordem material e humana.

As estratégias pedagógicas se constituem em mais uma preocupação das diretrizes. Neste aspecto, as diretrizes colocam que a implantação da lei necessita “de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.” (CNE/CP, 2004, p. 6). Complementa esse raciocínio com a declaração de que “temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminação por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.” (CNE/CP, 2004, p. 10). A ideia é que se discuta nas escolas e nos sistemas de ensino em geral a problemática das pedagogias para as relações étnico-raciais, pois é imprescindível que se “repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas.” (CNE/CP, 2004, p. 13). As diretrizes apontam para desafios que poucos pesquisadores ainda se dispuseram a enfrentar.

Não obstante, na temática das pedagogias para a educação das relações étnico-raciais se destaca o nome da educadora e pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha que vem desenvolvendo, desde o início da aprovação da lei 10.639, uma série de trabalhos direcionados especificamente para a problemática dos procedimentos e técnicas pedagógicas que tratem da temática em questão. Com esse objetivo publicou vários livros em forma de “Almanaques Pedagógicos” para a Educação Básica, destinados aos temas da Educação das Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira. Igualmente, elaborou para o Ministério da Educação (MEC) um documento auxiliar para a prática docente em diversidade étnico-racial, intitulado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo publicado em 2006 pelo MEC através da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Neste mesmo sentido, trabalho inovador foi desenvolvido por Elizabeth Silva que investigou a possibilidade de jogos africanos para a relação das relações étnico-raciais na Educação Básica. A autora pesquisou a utilização nas escolas do histórico jogo africano conhecido como Mancala. Trabalhando com procedimentos de pesquisa e experiências pedagógicas em escola pública, a autora buscou demonstrar possibilidades de entrelaçamento o conhecimento desse jogo e a história e cultura africana. Assim sendo, os jogos africanos foram utilizados como mediadores para o ensino da temática proposta na lei 10.639.

Percebe-se que iniciativas de pesquisas, experiências educacionais e publicações sobre a pedagogia das relações étnico-raciais estão presentes na educação brasileira atual. Ainda que se trate de um campo de estudos incipiente têm demonstrado como a lei repercutiu em determinados locais no país. Neste caso, urge desenvolver uma rede de intercâmbio para que estas realizações sejam divulgadas servindo como estímulos para novas iniciativas, como, aliás, está declarado nas diretrizes, conforme foi citado acima.

A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e para os estudos afro-brasileiros e africanos é uma das preocupações centrais das diretrizes. A educação das relações étnico-raciais como sendo a proposta educacional das diretrizes curriculares do CNE em consonância com a demanda social de uma educação de qualidade para todos. Por isso que a defesa das condições materiais e humanas adequadas para o ensino estão compreendidas nesse documento à medida que “estas condições materiais das escolas e formação de professores são indispensáveis para uma

educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.” (CNE/CP N° 3, p. 5). Esta associação da problemática da formação de professores com a questão da melhoria das condições estruturais das escolas é recorrente nesse documento porque sua preocupação principal é com “os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra (...)” (CNE/CP N° 3, p. 5).

No entendimento das diretrizes essas escolas cujo público principal é a população negra devem contar obrigatoriamente com “professores competentes no domínio dos conteúdos” (CNE/CP N° 3, p. 5). Se é necessário professores com domínio de conteúdos no sentido geral do ensino, o que dizer especificamente para os conteúdos exigidos nessas diretrizes? Na exposição e análise desses conteúdos feitos anteriormente percebe-se o quanto é extenso essa exigência. Portanto, um dos desafios da implantação da lei é a questão do domínio desses conhecimentos. As diretrizes se ocupam bastante com essa problemática e elaboram uma série de normativas a respeito dessa questão, pois entende que as medidas estabelecidas no documento precisam tratar com a devida atenção o processo de formação de professores.

A associação que se faz agora é entre formação de professores e estratégias pedagógicas. A necessidade de domínio dos conteúdos e metodologias para o ensino são orientações que as diretrizes colocam como prioridade para a inserção dessa temática nas escolas e isso requer iniciativas e investimentos. A formação de professores, além dos conteúdos e metodologias adequadas, deve igualmente se dedicar à apreensão do sentido da proposta: a reeducação para novas relações étnico-raciais.

Ao analisar os agentes responsáveis pela implantação da lei nota-se que as diretrizes se preocupam com o fato da responsabilidade não ficar delegado na prática unicamente aos professores. No entanto, quando tratam da questão da formação as orientações recomendam que os próprios professores busquem “informações e subsídios” para que possam “formular concepções não baseadas em preconceitos” (CNE/CP, 2005).

As diretrizes apresentam várias normativas para a implantação da lei 10.639 cuja responsabilidade principal é atribuída aos sistemas e estabelecimentos de ensino, isto é, aos administradores e gestores da educação. É importante esclarecer que, apesar da lei mencionar apenas a Educação Básica, as normativas das diretrizes curriculares do CNE, voltadas para a implantação dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino, são dirigidas a toda Educação Escolar. Para efeito de análise classifico as normativas

das diretrizes curriculares do CNE em três categorias: a) normativas direcionadas para as ações e fiscalização; b) normativas direcionadas para estratégias pedagógicas; c) normativas direcionadas para os professores. As normativas normalmente vinham acompanhadas dos agentes responsáveis para sua implantação.

As normativas direcionadas para ações e fiscalização tiveram como agentes responsáveis os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e as entidades mantenedoras dos estabelecimentos de ensino, aos quais couberam as diretivas de “organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem a consecução e o financiamento dos projetos” voltados para a temática em questão. Não obstante, os sistemas de ensino e as mantenedoras ainda têm a obrigação de “realização de atividades periódicas com a participação das redes das escolas públicas e privadas”, assim como desenvolver a ação fundamental de expor e divulgar os resultados das iniciativas de implantação da lei apresentando “os êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e africana e da educação das relações étnico-raciais”, sendo que a prioridade desse processo é comunicar em forma detalhada esses resultados obtidos na implantação da lei ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação como também aos demais Conselhos Estaduais e Municipais de Educação para que estes “encaminhem providências quando for o caso” (CNE/CP N° 3, p. 24).

Aos sistemas de ensino foi delegada a função específica de “exercer fiscalização das políticas adotadas e providenciar correções de distorções” sendo, no entanto, sua tarefa principal a “adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica e Superior” ao que determina as diretrizes curriculares para os estudos afro-brasileiros e africanos (CNE/CP N° 3, p. 23).

Nos casos que envolveram publicações, o Ministério da Educação (MEC) se torna o responsável direto para a efetivação da diretiva, especialmente através dos programas específicos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). Neste particular, as diretrizes estabelecem como responsabilidade do MEC “incentivar e supervisionar livros e materiais didáticos” que tratem da temática em questão, assim como “corrigir distorções e equívocos em obras sobre a história, cultura e identidade dos afrodescendentes”. (CNE/CP, 2004, p. 23).

Nas normativas para estratégias pedagógicas as responsabilidades foram consideradas atribuições dos sistemas de ensino e mantenedoras de estabelecimentos de ensino em todos os níveis com apoio dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs). A esse respeito cabem aos sistemas de ensino, sobretudo, realizarem o “mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior e secretarias de educação” e às mantenedoras cabem primeiramente incluir em seus “estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino objetivos e procedimentos” visando à implantação curricular da temática em questão. Neste sentido, as diretrizes colocam indicações específicas como “incluir nos cartazes e ilustrações na escola personagens negros e/ou de outros grupos étnico-raciais”. Aos sistemas de ensino em conjunto com as mantenedoras cabem a “organização de centros de documentação, bibliotecas, miatecas e museus”. Do mesmo modo, cabem a esses dois agentes da educação, responsáveis pela administração e gestão dos estabelecimentos e das redes de ensino, incentivar “pesquisas sobre processos educativos orientados para os conhecimentos afro-brasileiros e indígenas”, assim como providenciarem materiais adequados a esses estudos, tais como bibliografia afro-brasileira, mapas da diáspora, África e quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídas nas escolas das redes. Aos NEABs o apoio viria especialmente na área de pesquisas como, por exemplo, a “identificação de fontes de conhecimento de origem africana”, pois isso auxiliará nas seleções dos conteúdos, procedimentos de ensino e de aprendizagem. (CNE/CP, 2004, p. 22).

As normativas para professores envolvem ações para incentivo ao trabalho docente voltada para a temática em questão como também para a problemática da formação. O documento coloca como agentes responsáveis os Sistemas de Ensino, o MEC e os estabelecimentos de Ensino Superior para, apontando a necessidade de buscar apoio nos NEADs e nos MSN. Após estabelecer os agentes e os auxiliares desse processo de incentivo e preparação dos professores para a implantação da lei, as diretrizes estabelecem igualmente normativas para cursos e concursos que envolva professores e demais educadores. Neste caso, são indicadas várias modalidades de curso em que devem constar a temática colocada pela lei 10.639. Elencamos como principais os seguintes cursos indicados no documento: cursos para docentes do Ensino Superior, cursos para professores e educadores da Educação Básica e concursos

públicos para professores. As diretrizes, nesse particular, delega função prioritária para o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

As diretrizes determinam que os sistemas de ensino e MEC forneçam “apoio aos professores na elaboração de planos projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino para a temática em questão”, assim como em contato com as unidades escolares realizar “levantamento de dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las”. Ainda aqui sistemas de ensino e MEC têm a função de proporem práticas pedagógicas e providenciarem materiais e textos didáticos sobre a temática em questão.

No mesmo sentido, deverão criar “grupos de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução de cursos para formação de professores na temática em questão”. A esses respeito as diretrizes complementam estabelecendo a normativa de que os cursos de licenciaturas e formação continuada de professores devam cuidar para que haja a “inclusão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares análises das relações sociais e raciais no Brasil, conceitos e bases teóricas sobre racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, diversidade”. Do mesmo modo, devem incluir bibliografia sobre história e cultura afro-brasileira e africana, relações étnico-raciais, racismo e discriminações, pedagogia antirracista. (CNE/CP, 2004, p. 24).

Do exposto se pode considerar o quanto são extensas as normativas das diretrizes curriculares do CNE para a implantação dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino. O agente principal para implementação da lei é o poder público. Isso poder ser realizado com o apoio das entidades organizadas do MSN e NEABs. As referidas normativas consideraram todos os aspectos da questão desde o acompanhamento e fiscalização da implementação da lei, aos necessários apoios estruturais e pedagógicos que devem ser providenciados para o sucesso da inserção da temática em questão no ensino.

Dessa forma as diretrizes através da tríade conceitual de orientações, indicações e normativas regulamentou a Lei 10.639. As orientações estabeleceram os princípios que regem a inclusão desses estudos no ensino brasileiro. As indicações sugeriram os conteúdos a serem levados para as escolas e salas de aulas. As normativas criaram as diretivas para a implantação concreta desses estudos nas escolas. A LDB de 1996 foi regulamentada pelos PCNs em 1997 e pelas Orientações Curriculares Estaduais que deles derivaram. No mesmo sentido, a Lei 10.639 foi regulamentada pelas Diretrizes

Curriculares do CNE em 2004 e pelas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006. A primeira iniciativa de auxílio para a implantação veio das publicações de conteúdos e orientações da SECADI-MEC. O processo legislativo da questão foi completo, assim como a responsabilidade conjunta pela efetivação inicial da lei através do MEC e CNE igualmente funcionou. As bases institucionais foram plenamente criadas para a inserção dos estudos afro-brasileiros e africanos na Educação Básica. A pesquisa que resultou nesse trabalho estudou como na realidade concreta das escolas públicas baianas esse processo descrito e previsto nas diretrizes acontece.

4. PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: QUESTÕES DE METODOLOGIAS

O contexto dessa pesquisa foi inicialmente tratado no capítulo anterior onde foi abordado um aspecto que o tema da pesquisa está situado, qual seja, a obrigatoriedade dos estudos africanos na Educação Básica, estabelecido em forma de lei federal e regulamentado pelas diretrizes do CNE. Trata-se de um tema que está relacionado a uma política de Estado, especificamente voltadas para as políticas públicas educacionais. Essas políticas públicas estão vinculadas às políticas afirmativas que, segundo o MEC, é um compromisso do governo federal (MEC, 2004, p. 5). Como política pública, responde a uma demanda social, prioritariamente voltada para a população negra e que tem no Movimento Social Negro seu protagonismo. Portanto, existe um contexto político e social no qual essa pesquisa se insere. A sua temática está assim contextualizada no âmbito de uma determinada política educacional da atualidade brasileira.

Uma vez localizado o contexto político e social da pesquisa, exposto no capítulo três, cabe apresentar o contexto de investigação em que esta imbricada: o campo de pesquisa em educação. Assim sendo, neste capítulo se faz uma discussão a propósito da inserção dessa pesquisa na área da educação para, em seguida, expor os referenciais metodológicos no qual a pesquisa está inserida.

4.1. Campo de pesquisa da educação e disciplinas escolares

Para Gatti as transformações materiais e culturais do mundo na contemporaneidade refletiram na educação e isso tem embaraçado a definição desse fenômeno social, por isso ser importante colocar a questão do que se entende por educação no momento atual. Saviani também concebe que não é simples definir o que seja educação, entretanto, para ele isso não se deve a transformações que acontecem no mundo recentemente, mas porque a própria natureza do tema é complexa. Apesar da diferença de posicionamento ambos os autores concordam em um ponto: qualquer definição sobre educação não pode ser considerada a única forma de defini-la e, por isso, ao definir educação deve-se partir da premissa de que é um fenômeno social, portanto, passível de ser compreendido por vários ângulos (GATTI, 2007; SAVIANI, 2009).

Definir é conceituar, ou seja, elaboração advinda de um exercício teórico. Para Mendonça conceituar é delimitar, no sentido de estabelecer limites de características e relações a um objeto a ser compreendido, pois “o conceito é uma palavra que expressa uma abstração formada pela generalização (...)” (1983, p. 16). Desse modo, o ato de definição como exercício teórico implica em exclusão, pois conceituar é abstrair tudo aquilo que se pretende conceber como não pertencente ao objeto. Assim sendo, trata-se de uma abstração de elementos contidos em relações reais na qual o objeto está imerso. No caso particular da educação como conceito, a dificuldade em definir acontece por ser um fenômeno que possui uma enorme abrangência e marcado por um leque intenso de relações, dificultando enormemente o exercício de abstração. Por isso que ao se definir educação estará realizando uma operação de excluir ou abstrair componentes que a rigor não poderiam ficar de fora da sua compreensão. No entanto, apesar da complexidade desse fenômeno exigir um esforço amplo para defini-lo, isso não exime o pesquisador dessa tarefa.

A educação atual caracteriza-se por uma enorme quantidade de finalidades, conteúdos, métodos e processos pedagógicos que se concretizam principalmente nas escolas. Na tentativa de compreender os fenômenos educacionais contemporâneos novos conceitos têm sido formulados permitindo um pluralismo conceitual da educação atual. Isso torna mais difícil ainda caracterizar os diferentes processos educativos existentes. Neste contexto, Saviani (2009) alerta para o fato de que é importante se preocupar em não centralizar em aspectos secundários do processo educativo e se atentar nas questões substantivas, voltando a atenção para os pontos essenciais que caracterizam a educação. Para esse autor, questão igualmente preocupante é se atentar unicamente para um aspecto do problema educativo como, por exemplo, as teorias da educação que se empenham em compreender esse fenômeno a partir exclusivamente de critérios como a estrutura socioeconômica, sem levar em consideração as demais condicionantes sociais. Tendo isso em vista, Saviani, concebe a educação como sendo “o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1991, p. 33).

Não será considerado, como ressaltado anteriormente, nenhuma definição de educação como conclusiva, pois outras existem e podem ser criadas. No entanto, uma definição, qualquer que seja, deveria levar em conta, pelo menos, alguns aspectos que o autor mencionado considera relevantes, nesse sentido quatro características do fenômeno educacional vista por ele necessita ser destacada. A primeira seria tomar a

educação do ponto de vista histórico, não somente por ser resultado de um processo, como também por estar em constantes mudanças. A segunda é entender que a educação envolve a questão da comunicação, pois se trata de uma modalidade de interação entre pessoas. A terceira é que a educação tem como finalidade a promoção do ser humano, no sentido da formação e desenvolvimento do indivíduo. A quarta é ter em vista o caráter mediador da educação para as relações sociais e humanas. Disso se destaca o caráter formativo do fenômeno educacional, o que implica admitir que os seres humanos necessitam e são preparados para as relações sociais vigentes ou para mudá-las, se for o caso.

Se a definição de educação é uma problemática de difícil solução o mesmo se deve inferir da tarefa em conceituar o campo da educação como área específica de pesquisa. Entendendo que em educação a pesquisa se reveste de algumas características próprias a questão que se coloca para a discussão passa pela definição do que seja a educação como campo de pesquisa. O primeiro desafio é saber o que pensa ser educação à medida que pode conceituar em muitos sentidos, envolvendo questões de aprendizagem, ensino, estratégias pedagógicas e questões de ordem social das mais diversas amplitude. Isso é colocado porque a educação se processa em relações sociais que, em muitos casos, adquire característica institucional como os sistemas de ensino e a forma escolar.

Fundamentalmente, tendo as pistas dadas por Gatti (2007) e Saviani (2009), esse campo de estudo envolve a interação complexa entre fatores sociais relacionados ao fenômeno da formação humana. Muito embora o pesquisador em educação seja colocado na tarefa de fazer escolhas sobre a definição desse fato social e das abordagens sobre ele, o importante é ter em conta que apesar de a pesquisa em educação abarcar uma variedade de temas todos estão relacionados ao problema da formação, por conseguinte ao desenvolvimento humano.

A dificuldade em falar sobre a pesquisa educacional acontece exatamente pelo problema em definir seu objeto, ou seja, um elemento comum a todas as especialidades que esse campo comporta. Tendo em conta a ideia de formação humana talvez esse ponto em comum seja o que Gatti (2007) denomina de “ato de educar”. Gamboa (2007) corrobora com esta ideia ao elaborar que a pesquisa é de caráter educacional quando a educação se mostra como sendo o centro dessa pesquisa, isto é, quando o objeto da investigação seja a apreensão dos “atos de se educar e ser educado”. Para esse autor a pesquisa em educação estuda os desempenhos e implicações desses “atos sociais”.

Portanto, na perspectiva desses dois autores, a pesquisa em educação tem como objetivo investigar o fenômeno social “ato de educar”. Os referidos autores complementam que é necessário considerar que esses “atos sociais” se realizam dentro de uma situação contextualizada, no sentido de saber onde e como acontecem.

Do raciocínio feito até agora pode conceber que a pesquisa em educação a princípio se diferencia não pelas metodologias, mas pelo objeto: a prática educativa, entendida como aquela voltada para a formação e desenvolvimento humano em todos seus âmbitos, formal e informal, pedagógico, administrativo, político, etc. (GATTI, 2007; SAVIANI, 2009). Isso leva a outra discussão no sentido de saber como realizar a pesquisa de campo nas ciências da educação. Na perspectiva de Gamboa (2007) esta problemática levou o campo da educação a tomar de empréstimo as metodologias de outras ciências e isso criou um problema de ordem teórica no sentido de que “as ciências da educação por falta de um estatuto epistemológico próprio sofrem diversas crises” (2007, p. 117).

A questão é que o fenômeno educativo tem constituído objeto de estudo de várias ciências. Por isso que os conhecimentos sobre os fenômenos educativos resultam da aplicação de teorias ou categorias elaboradas nessas disciplinas e aplicadas à educação, gerando o jargão de “colonialismo epistemológico” (GAMBOA, 2007). Portanto, o campo da educação possui um objeto próprio que no processo de investigação é auxiliado por várias ciências que proporcionam para ele teorias e métodos.

Desse modo, a educação para se configurar como um campo de pesquisa com características próprias teve que superar a concepção de campo “colonizado por ciências-mãe”, no sentido de que apenas reproduz esses métodos. Para tanto teve que demonstrar que uma vez aplicados à educação essas metodologias sofrem alterações, consistindo não somente uma adaptação, mas um processo criativo que tem retorno, ou seja, as pesquisas em educação também contribuem para aperfeiçoamentos e ampliação dessas metodologias (GAMBOA, 2007). A questão essencial é que às contribuições teóricas e metodológicas oferecidas por outras ciências não exige a educação de ter que definir o objeto no qual tais perspectivas teóricas e metodologias devem ser aplicadas. Antecede, portanto, ao desafio das escolhas das metodologias e abordagens a definição do objeto da educação. Não obstante, esse contato com as ciências humanas em geral permite perceber o caráter multidisciplinar da proposta da pesquisa em educação. No entanto, esse processo não termina na interpretação e na compreensão das ações ou

práticas educativas à luz das diversas teorias e metodologias das demais ciências. Para que esse processo de interação entre educação e demais ciência não a desfigure a educação deve ser considerada como “(...) o ponto de partida e ponto de chegada desse processo (...)”, pois “(...) trata-se de um processo de compreensão da educação que retorna para a educação”. Sendo assim uma compreensão de e para a educação (...) (GAMBOA, 2007, 119).

Como abordado, o campo de pesquisa da educação deve ser construído tomando como objeto os “atos do educar” ou as “práticas educativas” (GATTI, GAMBOA, 2007). Assim como, para a realização da referida pesquisa é necessária contribuições das teorias originárias de diversas produções científicas, especialmente da sociologia, psicologia, história e antropologia. Essas ciências oferecem seus recursos de pesquisa para a apreensão da educação. Sem discordar do caráter multidisciplinar do campo da educação, considera-se, também, a realidade concreta de cada pesquisa como fundamental para a definição desse objeto, ou seja, é um objeto de estudo contextualizado. Essa consideração é evidenciada porque é necessário evitar a abstração genérica dos termos “atos ou práticas educacionais” apresentados pelos autores mencionados.

Vale a pena ainda insistir na preocupação de Gatti (2007) sobre a questão dos conceitos aplicados à educação. Isso para elucidar se o debate sobre os conceitos diz respeito também ao problema em saber se os estudos da educação são considerados como pertencentes especificamente ao campo da pedagogia ou genericamente ao que é denominado de ciências da educação. Por isso que é importante resolver a questão das semelhanças e diferenças entre pesquisa específica da pedagogia e em ciências da educação de forma geral. Cabe ressaltar que a busca da definição de um termo apropriado para o campo de pesquisa da educação não é colocado aqui no intuito de buscar uma unicidade de denominação, mas no sentido de superar alguns reducionismos, como também para esclarecer algumas especificidades associadas a essa área do conhecimento e poder diferenciá-la as mencionadas áreas afins como a sociologia, antropologia, psicologia e história.

Com as reflexões feitas anteriormente, a concepção que é apresentada nesse trabalho é o das ciências da educação como sendo um campo de pesquisa no qual existe uma flexibilidade e extensão que permite absorver conhecimentos de outras áreas, especialmente nas questões referentes à metodologia da pesquisa, mantendo, no entanto, a especificidade de seu objeto sugerido por Saviani (2009) como sendo os

fenômenos relacionados à formação e desenvolvimento humano, podendo igualmente ser denominados de “atos de educar” como elabora Gatti (2007) ou “práticas educativas” na acepção mais precisa de Gamboa (2007).

A interdisciplinaridade, quando se trata das metodologias e marcos teóricos, para o campo da educação conduz necessariamente à questão da pluralidade de abordagens. Assim sendo, o campo da educação se caracteriza particularmente por possuir um objeto específico, formação humana, que assegura sua unidade permitindo-lhe conservar uma especificidade e ao mesmo tempo abrindo espaço para possibilidade de relacionar-se a uma multiplicidade de disciplinas. Por isso que a definição conceitual do campo de pesquisa em educação buscando sua especificidade e o reconhecimento de suas relações com outros campos ser uma necessidade bastante atual para situá-la como campo do conhecimento. Isso é importante porque a área de pesquisa em educação pode correr risco da dispersão e confusão com os demais campos das ciências humanas, com os quais se confronta e ao mesmo tempo se relaciona (GAMBOA, 2007).

Desse modo, a educação como campo do conhecimento se constitui na interdisciplinaridade, consistindo em uma aproximação temática com as demais ciências humanas, mas com um objeto e elaboração conceitual próprio. Trata-se fundamentalmente de considerar o campo de estudos em educação como uma área específica, mesmo mantendo seu referencial metodológico diversificado. Em suma, a questão da identidade desse campo de estudos passa pela definição de seu objeto e com a relação que mantém com as demais ciências sociais. O problema sobre a pesquisa em educação arrolado nesse debate está relacionado a delimitação de seu campo de atuação e investigação que conduz à problemática de refletir sobre as metodologias de pesquisa apropriadas para essa área de conhecimento. Neste sentido, o campo da educação tem se caracterizado pela grande diversidade de metodologias e procedimentos de pesquisa.

Nesse momento, vale colocar a preocupação de Gatti (2007) a respeito de uma questão que é acentuada nas pesquisas em educação: saber se devem responder às demandas sociais. A esse respeito, Gamboa entende que são nas “sínteses possíveis a partir de análises e contrapontos entre demanda social e investigação científica que a pesquisa educacional produz conhecimentos” (2007, p. 122). Entendendo que o debate da demanda social da pesquisa em educação se apresenta pelo aspecto da relevância da posição da educação no contexto social e político. Essa questão torna mais relevante ainda a discussão sobre a especificidade da pesquisa em educação por ser uma das áreas de conhecimento na qual a problemática da demanda social é proeminente.

Gamboa ao tratar o problema da possibilidade da relação entre investigação e ação educativa utiliza a expressão “pesquisa como estratégia de inovação educativa” (2007, p. 97). Nesse aspecto, sua preocupação se dirige ao problema de saber até quando os resultados das pesquisas em educação podem ser aplicados no contexto concreto da realidade educacional. Por isso questiona a respeito dos obstáculos que atrapalham esta relação entre teoria e fazer educativo. Ainda no mesmo teor da questão indaga se é possível estabelecer essas relações entre resultados de pesquisa e as situações concretas da educação no sentido de intervenção nessa realidade. O autor levanta essa problemática tendo em conta que “muitas pesquisas buscam interpretar a realidade educativa de diversas maneiras; no entanto, pouco ou nada contribuem para transformá-la” (GAMBOA, 2007, p. 97).

Desse modo, o estudo das condições da pesquisa em educação que dificultam a aplicação dos seus resultados na prática pedagógica é um problema relevante que o autor mencionado busca aprofundar questionando ainda se é possível a possibilidade de um tipo de pesquisa que supere as distâncias entre produção teórica e prática educativa, ou seja, uma modalidade de pesquisa que esteja relacionada às “práticas inovadoras da educação” (GAMBOA, 2007, p. 98). A questão posta é se as pesquisas devem ter como uma das suas justificativas resultados que interfiram ou contribuam de alguma maneira na alteração da educação. Compreendendo que as condições que permitem articular os resultados da pesquisa e os processos de mudanças educacionais é também outra problemática de difícil solução. Isso significa que as pesquisas em educação devam colocar em suas abordagens a unidade entre a produção do conhecimento e ação como eixo da investigação, mas a relação entre resultado de pesquisa e inovações nas situações concretas não podem ser vislumbradas necessariamente no sentido imediato.

Uma vez estabelecido a problemática da vastidão e especificidade do campo de estudo da educação que envolve a definição genérica de seu objeto e da abertura para variações metodológicas, cabe deter agora na questão que interessa sobremaneira a essa pesquisa: as investigações que podem ser colocadas na área da educação adotada como campo disciplinar de pesquisa. Muitos campos do conhecimento têm estudos que podem ser tomados como pesquisa em educação e não somente os associados a disciplinas específicas como pedagogia. Existe uma vasta gama de estudos sobre a educação em variadas áreas do conhecimento, dificultando a criação de uma identidade para a pesquisa em educação. O campo da educação é assim marcado por uma multiplicidade de possibilidades demonstrando o que pode chamar de uma disciplina

cujo cerne é ser interdisciplinar. Portanto, o campo da educação se configura a partir da composição de diversidades construídas num processo de cooperação conflituosa com os demais campos de estudos.

Não obstante, visto no ângulo interno esse campo de estudos abrange um grande conjunto de subáreas com características constitutivas e temas diferenciados como história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo, ensino, sendo que todos eles têm em comum o fenômeno da formação humana. Neste leque de enfoques esta pesquisa se localiza em um dos aspectos da educação, notadamente, o da educação escolar. Destarte, nesta subárea se assenta uma série de situações escolares tais como problemas de legislação, currículo, métodos de ensino, formação de professores, gestão escolar, etc. Uma subárea teria, por conseguinte, possíveis modalidades de especialização. Assim, o campo de pesquisa em educação tem apresentado uma gama diferenciada de problemas específicos. No contexto que se insere o objeto dessa pesquisa, o da educação escolar, existem pesquisas que têm como ponto de referência as disciplinas escolares como português, matemática, geografia, etc. Este é o caso dessa pesquisa que se dedicou a estudar na subárea da educação escolar a disciplina história.

Segundo Fonseca (2006), as pesquisas que estudam as disciplinas escolares se dedicam geralmente aos temas da transmissão, apropriação e reprodução de conhecimentos selecionados e estruturados a partir dos conteúdos inclusos em uma proposta curricular. O foco normalmente é o aluno e seu processo de aprendizagem. Para essa autora, essas pesquisas trazem contribuições para a compreensão de aspectos específicos das situações de ensino e de aprendizagem, entretanto, essas contribuições podem ser consideradas restritas por não serem devidamente contextualizadas. Isso significa que as pesquisas sobre o ensino enfocam apenas um dos ângulos das situações de ensino, não considerando os múltiplos fatores existentes nas circunstâncias escolares. Na opinião da autora mencionada as pesquisas realizadas dessa forma deixam de considerar as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às questões relativas ao ensino: aluno, professor, currículo, estratégias pedagógicas e contexto escolar.

Outra questão importante colocada por Fonseca (2006) e relevante para essa pesquisa diz respeito ao fato de que a pesquisa sobre o ensino atualmente tem se voltado para a questão relacionada ao professor, especialmente, a problemática de sua formação. A autora faz questão de salientar que nas pesquisas atuais tem sido dada

importância à discussão sobre a relação do ensino com a formação dos professores, seja a sua formação inicial ou continuada. Isso se coloca porque, segundo a autora, até pouco tempo, o aspecto formação dos professores se fazia pouco presente nas preocupações dos pesquisadores em educação, nem mesmo àquelas voltadas para a temática do ensino. Os focos específicos de estudo deixavam de refletir sobre as questões formativas dos professores, sem considerar que o conhecimento que estes possuem produzem formas de pensar e representar, norteadas as práticas educativas.

Como analisado as relações de ensino envolvem vários aspectos tais como os sujeitos alunos e professores, os conteúdos, os contextos da estruturação escolar, etc. Esses aspectos são complexos e refletem na situação concreta das escolas. Para Fonseca (2007) o problema maior das pesquisas sobre o ensino é que elas são realizadas sem levarem em conta os sujeitos envolvidos e os fatores específicos presentes na situação escolar investigada, tratando o educando ou o professor, como uma abstração, um ser universal, muitas vezes impessoal e descontextualizado. Portanto, o problema da pesquisa de ensino não está nos recortes disciplinares, mas, em serem assumidos sem o contexto. Segundo a autora supracitada, esta limitação ocorre bastante nas pesquisas sobre formação de professores na qual é comum buscar um dos fatores intervenientes e tomá-lo como referência explicativa sem relacionar com os demais. Neste caso, a pesquisa precisa considerar todos os ângulos da situação em suas relações, mesmo tendo que selecionar alguns dos fatores, pela dificuldade ou impossibilidade, de considerar todo o conjunto.

Ao pesquisar o ensino ou as disciplinas escolares se está, portanto, imerso no universo escolar como um todo e na formação de professores em particular. Contexto escolar e formação docente se integram como elementos fundamentais para o estudo das práticas de ensino das disciplinas escolares. Nesse sentido, existe a necessidade de colocar o que se pensa sobre a escola e o professor no processo educacional na atualidade. A problemática da escola está relacionada à questão da sua centralidade na formação humana e dos processos educativos contemporâneos. Na perspectiva analítica de Saviani (2009), por exemplo, a escola ocupa lugar central no campo da educação na sociedade atual. Para esse autor a escola como a forma sistemática de educação tende a absorver toda a função educativa, se tornando assim o fator estratégico para a obtenção do conhecimento científico e profissional. Por isso que, segundo o autor, a defesa da escola pública como instrumento para o ingresso na cultura da escrita e do

conhecimento científico se tornou uma das grandes demandas da sociedade contemporânea.

Insistindo um pouco mais na questão, vale ressaltar que a concepção a educação contemporânea elaborada por Saviani (2009), especialmente na obra 'Escola e Democracia', é desenvolvida a partir de dois elementos: a escola e o ensino. Para ele a análise desses dois aspectos da educação atual é permeada pelo debate sobre a relação entre professor e aluno. Entendendo que esta obra, além de ser um estudo da realidade educacional brasileira, apresenta também um conjunto de princípios sobre a educação. Exatamente estes princípios que são destacados para realizar uma analogia com os princípios educacionais propostos pelas diretrizes curriculares do CNE (2004).

No que diz respeito à escola esse autor a concebe inicialmente como o local que deveria servir aos interesses gerais garantindo a todos um bom ensino que possa refletir na vida dos estudantes. Destarte, o que interessa em Saviani (2009), para efeito deste trabalho, é o fato desse estudioso da educação conceber e valorizar a escola como instrumento de apropriação do saber e, por conta disso, ter potencial para contribuir na eliminação da seletividade ocasionada pela exclusão social. Não obstante, o autor ainda resalta que a escola se constitui como sendo um local que forma pessoas para serem cidadãos, pois está igualmente incumbida de transmitir valores morais e éticos aos estudantes. Obviamente que estas formulações são princípios, portanto, estão em um determinado nível de abstração, pois para o autor, na realidade concreta brasileira esses postulados não acontecem à medida que possui uma educação marcada pelo processo de exclusão.

No entanto, o autor mencionado afirma que as contradições reais não invalida a necessidade de estabelecer noções gerais sobre os fenômenos educacionais. Por isso, sustenta a ideia de que a escola tem a obrigação de negar a seletividade e lutar contra a discriminação no seio dos discentes. A princípio o que se pretende destacar como sendo comum às formulações desse autor e às diretrizes curriculares do CNE (2004) é o fato de colocarem o saber escolar como elemento importante para que o estudante tenha base para lidar com uma sociedade sustentada na desigualdade, assim como questionar e combater essa desigualdade. Isso significa que no contexto de múltiplas funções da escola a aprendizagem escolar também prepara esse aluno para se posicionar diante da própria vida e, nesse sentido, a escola tem um papel de auxiliar na atuação para a cidadania.

Outra questão que identifica as posições de Saviani (2009) com as diretrizes CNE (2004) é a afirmação da responsabilidade do poder público com a educação, especialmente levando em conta a necessidade de criação de processo de avaliação de projetos nos âmbitos federais, estaduais e municipais. Por isso que tanto o autor como as diretrizes mencionadas consideram o Estado como responsável direto pela qualidade da educação, pois este é o agente das políticas públicas para a melhoria do ensino. É com essa participação decisiva do Estado que o autor e as referidas diretrizes concebem que sem a inclusão de todos os segmentos da população no processo educativo não se pode dizer que a educação avançou no país.

Não seria equivocada localizar ideias próximas entre formulações de Saviani (2009) e as esboçadas na concepção de educação constante nas diretrizes curriculares do CNE (2004), ampliamos essa analogia para a questão do papel da escola na formação para a cidadania. Como visto no capítulo anterior, ao discorrer sobre a política de ações afirmativas, o parecer que originou as referidas diretrizes, argumenta a favor do princípio “ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito aos estudos, mas também a formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (CNE/CP N° 3, 2004, p. 10). No mesmo sentido, ao falar da necessidade de condições materiais para as escolas e formação de professores a relatora afirma que o objetivo é “uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.” (CNE/CP N° 3, 2004, p. 11).

Desse modo percebe-se que a proposta da educação das relações étnico-raciais está associada a um projeto estratégico de criação de uma sociedade que seja conduzida por uma verdadeira democracia que trate das relações étnico-raciais, não sendo esse o caso da realidade brasileira regida pelo mito da democracia racial e, mais ainda, a educação tem um papel importante nesse processo político. A esse propósito, sobre a questão da exclusão social as diretrizes deixam claro que as políticas baseadas nas ações afirmativas se conformam, entre outras modalidades, em políticas que tratem da questão da exclusão da população negra em muitos aspectos da sociedade. Em particular, as “políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar (...)” (CNE/CP N° 3, 2004, p. 11).

Outra questão importante nesse trabalho é a concepção de ensino. Nesse aspecto, no entendimento de Saviani (2009) ensino significa produzir saber, fazer com

que aqueles que fazem parte do processo, especialmente professores e alunos, consigam absorver os conteúdos e interferir no meio onde vivem. O ensino visto dessa forma não pode ser concebido como somente transmissão da pesquisa do professor para os alunos, mas um processo que se baseia em questionamentos cuja meta é os alunos assumirem a responsabilidade de posicionar-se perante os desafios da vida. O ensino se constitui, portanto, em um ato de interação entre professor e aluno. No entanto, ele alerta que o processo de ensino somente acontece se houver uma integração entre o ato de ensinar e as esferas política e administrativa da escola. Em suma, a referida interação se processa em uma totalidade, significando que necessita de outras ações para que possa ter êxito.

Não obstante, para Saviani (2009) é através da interação entre professor e aluno que se processa a aquisição de conteúdos. O objetivo do ato de aprender conteúdos é possibilidade de analisar a realidade e o sentido de uma participação organizada na sociedade, portanto, não existem conteúdos desvinculados de sentidos. Para o referido estudioso da educação, aprender é desenvolver capacidades de processar informações, organizando dados e sistematizando conceitos para interpretar a realidade em que se vive e com isso criar possibilidades de intervenção social. A aprendizagem vista dessa forma tem dependência direta das ações dos professores e alunos no sentido de disposição e estímulo para o ato de aprender. Por conseguinte, o professor precisa escutar e observar o aluno, pois o saber escolar envolve a disciplina e intelecto do aluno e não somente o do professor.

Esta concepção de ensino baseada na interação entre os sujeitos da educação e integrado com as demais instâncias do sistema de ensino é caro às disposições contidas nas Diretrizes Curriculares do CNE (2004). No referido documento, “um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas” faz parte da “constituição de programas de ações afirmativas” (CNE/CP N° 3, 2004, p. 13). A ideia é essencialmente que a escola possa criar cidadãos que sejam capazes de “interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (CNE/CP N° 3, 2004, p. 10).

Entendendo que a concepção de Saviani (2009) coincide com a das referidas diretrizes no que diz respeito ao princípio da construção de uma sociedade democrática onde impere a igualdade social, ampliada pelas diretrizes para a democracia étnico-racial. Também se coadunam na perspectiva de que a escola é um instrumento fundamental na construção do projeto de uma educação pública e de qualidade para

todos. Igualmente essas duas concepções se aproximam na ideia de que a interação entre os sujeitos da aprendizagem deve se processar a partir de uma pedagogia baseada na realidade concreta e em contexto, sendo que as diretrizes ampliam a questão acrescentando a esse princípio pedagógico o da pedagogia antirracista. Ainda se assemelham na defesa de que são necessárias políticas públicas voltadas para a educação que esteja direcionada para o processo de inclusão social, estendida pelas diretrizes como inclusão das populações negra e indígena no sistema de ensino. Por fim, ambas as concepções criticam o discurso da democracia brasileira, considerando que se trata de uma sociedade sustentada na exclusão social, sendo logicamente ampliada pelas diretrizes pela étnico-racial.

A ideia aqui não é buscar uma identidade entre as concepções das diretrizes com as do mencionado estudioso da educação brasileira, mas tão somente perceber que os princípios gerais das Diretrizes Curriculares do CNE (2004) estão próximos às elaborações de críticos da educação brasileira atual. As diretrizes ao ampliarem a ideia de democracia e educação para a questão ético-racial avançam em problemáticas não constantes nas formulações de Saviani, demonstrando assim limites consideráveis na concepção desse autor à medida que ao tratar dos mesmos princípios percebem a dupla questão da exclusão social e étnico-racial:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados. Ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (CNE/CO N° 3, p. 15)

É perceptível a proximidade da declaração de princípios sobre a sociedade e educação das citadas diretrizes com as formulações de Saviani com o devido acréscimo da questão étnico-racial, ignorada completamente no autor mencionado. Não somente Saviani coloca a questão da educação para a cidadania, pois em Guimarães (2003) a educação necessita se efetivar na prática cotidiana dos indivíduos e, para tanto, o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão dos alunos como sujeitos sociais, ou seja, cidadãos e o ensino de História tem um papel importante nesse sentido:

Qual história? Qual cidadania? Acrescento: Qual (is) história (s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida? Buscar essas respostas requer de nós, que temos como ofício o ensino de história, um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo, as exigências teóricas e políticas. (GUIMARÃES, 2003, p. 89).

A citada autora faz uma reflexão afirmando que parte de duas premissas para o ensino de História. A primeira é entender que a disciplina História possui amplo caráter no sentido de ser “educativa, formativa, emancipadora e libertadora”. Isso significa que o ensino de História tem um papel importante na formação da consciência dos estudantes que possibilite a “construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva”. A segunda premissa é estar ciente de que o ato de ensinar História acontece em contextos políticos e culturais, portanto, está imerso na lógica das relações sociais “que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento” (GUIMARÃES, 2003, p. 89). Estas questões estão sendo colocadas no sentido de perceber que as Diretrizes do CNE (2004) estão em consonância com uma visão política da educação.

Neste aspecto aparece uma questão importante para essa pesquisa: o papel do professor nos processos de ensino. Pelo que foi apresentado até agora, cabe salientar que discutir o papel do professor é simultaneamente analisar o papel do aluno no ensino e aprendizagem dos conhecimentos escolares. Tendo em vista as formulações de Vigotski (2009), a atuação do professor é analisada nessa pesquisa pelo conceito de mediação. Nesta perspectiva o professor atua como mediador do conhecimento no sentido de que a aprendizagem do saber escolar acontece em um processo de interação com aluno. Desse modo, o professor é visto como uma ponte entre aluno e conhecimento, cabendo ao aluno papel igualmente ativo nesse processo. A ideia é destacar a importância do papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem e da consciência de que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas, sobretudo, possibilitar a construção do mesmo de forma que aluno e professor sejam protagonistas. No entanto, é interessante a ressalva de Freire (1996) segundo a qual a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contributiva para a construção de uma sociedade pensante. O que se discute, vale reiterar, é o papel e a importância do docente na educação, neste caso, visto a partir do conceito de mediação. Nessa perspectiva de análise, o papel desempenhado pelo professor não pode ser

desassociado do papel desempenhado pelos alunos em sala de aula. O destaque não vai para um sujeito em detrimento do outro, mas para a atuação do professor em sua relação com o aluno no processo de construção do conhecimento.

Para Saviani (2008) professor e aluno se encontram numa relação social específica, denominada de ensino, cujo objetivo é o conhecimento no sentido de aprimorar ou realizar novas elaborações do conhecimento. Isso implica em entender que o processo de ensino é uma prática social e que o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos em sala de aula, mas também resgatar sentidos para esses conhecimentos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social. Nesse sentido, o ensino deve considerar as experiências sociais dos alunos e seu contexto social, de modo a construir, a partir daí, um ambiente escolar no qual o aluno se sinta parte do todo e aberto a novas aprendizagens. Por isso que o ensino, para Saviani (2008), não seria a simples apresentação de novos conhecimentos pelo professor, mas a problematização, através da qual se detectam questões que precisam ser resolvidas no âmbito da realidade social. É essa realidade social que coloca quais conhecimentos e aprendizagens são necessárias. Percebe-se então, na concepção desse autor, a importância do enfoque social do ensino. Portanto, se pode aludir que é através da problematização desse social que o conhecimento deve ser construído através da mediação do professor.

Do exposto inferi que a aprendizagem escolar que está posta tanto nos autores mencionados como nas referidas diretrizes tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida dos estudantes, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e, acima de tudo, compreensão do mundo. Em outras palavras, a produção e consolidação dos conhecimentos dependem do significado que eles carregam em relação à experiência social dos estudantes. Isso está em acordo com as Diretrizes Curriculares CNE (2004), que considera indispensável uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa e de um professor que sabe lidar com conteúdos de valor social e formativo.

O mais importante a destacar nessa discussão é que processo de ensino não deve ser associado com a ideia de assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor. Trata-se de uma instrumentalização, feita pelos estudantes e professores, das experiências culturais e conhecimentos produzidos socialmente de modo que a apropriação realizada pelos alunos está direta ou indireta relacionada àquela feita pelo professor. Essa é a simbiose que se vislumbra quando se discute aqui o ensino de

História, ou seja, possibilitar ao aluno situações em que ele possa agir e expressar suas elaborações são princípios básicos da atuação do professor.

Através de intervenções ou mediações o professor deve provocar situações para que os alunos possam se colocar como sujeitos de sua própria aprendizagem. Portanto, o professor não nega nem exclui as definições dos alunos, ao contrário, ele as problematiza e pode conduzi-las para outras formas de generalização, podendo considerar relações que não foram incluídas nas primeiras definições, provocando reelaborações na argumentação desenvolvida em sala de aula. Para Saviani (2008) o trabalho docente é a atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo. Percebe-se nesse autor a ideia de uma relação no processo de ensino que supõe uma interação entre os conteúdos sistematizados pelo professor e a experiência social e cultural do aluno.

Nessa perspectiva de Saviani (2008) não será a mera prática de aplicação de conteúdos, mas a própria prática social de professores e alunos o ato de ensinar. Para esse autor, através da ação pedagógica é possível formar sujeitos sociais críticos sem, contudo, conceber que a teoria em si irá transformar o mundo. O principal a ser destacado nessa teoria é que cabe ao professor mediar o chamado saber elaborado pela sociedade com as vivências do aluno, possibilitando uma aprendizagem para atuação como sujeito na sociedade. Neste sentido, cabe ao professor, mediar conhecimentos, possibilitando, ao fim de todo o processo, que o educando possa reelaborar o conhecimento e expressar uma compreensão da prática em termos de vislumbrar novas ações diante da vida.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* discorre sobre o que entende pelo ato de ensinar. Para tanto, discute vários postulados importantes que podem ser resumidas na ideia de que ensinar é também aprender e, por isso, não pode ser resumida à tarefa de transmissão de conhecimento. Freire (1996) enumera características que, segundo ele, marcam a prática do ensino. Dessas características merece destaque a necessidade de pesquisa que implica em adquirir “rigoriedade metódica”, ou seja, o professor é detentor de um conhecimento e de um método que, no entanto, deve vir acompanhado de “criticidade” e “respeito aos saberes dos educandos”. Esse conhecimento deve ter o sentido de “aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, pois para Freire “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Portanto, nessa perspectiva, o processo de ensino só

pode acontecer se houver o “respeito a autonomia do ser do educando” e isso somente é possível se o ato de ensinar vier com “a convicção de que a mudança é possível”. Por conseguinte, ensinar é para Freire um conjunto de posturas nas quais se colocam questões de formação docente à medida que implica em “segurança e competência profissional” até a “exigência do comprometimento” do professor baseado no entendimento de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996).

Os postulados de Freire (1996), assim como aqueles expostos por Saviani (2008, 2009) e Guimarães (2003) estão em plena consonância com os das Diretrizes do CNE (2004), com o adendo de que os autores referidos não mencionam claramente a questão étnico-racial, o que diferencia sobremaneira o referido documento das reflexões desses educadores, no sentido de alargamento das questões apresentadas.

Não obstante, o que se pretende agora é destacar que as reflexões acima nos permitem afirmar que ser mediador não é uma opção pedagógica, pois é inerente a ação de ser professor. O processo de ensino implica essencialmente na relação do educando com o conhecimento e isso acontece através de um processo mediado, no sentido que é posto por Vigotski (2009) de que mediação é aquilo que se coloca no meio de uma relação para que ela aconteça. Mediação é, portanto, o mesmo que intermediar, ser intermediário. No caso do ensino escolar, a relação entre o educando e o conhecimento tem na mediação dois elementos: o mediador, o professor e os instrumentos de mediação, os materiais didáticos ou os recursos pedagógicos. Sem esses dois elementos, que constituem o processo de mediação do ensino, a aprendizagem não acontece. Essa pesquisa analisa esse processo de mediação para o ensino de história da África, destacando o papel dos professores.

Nesse processo de mediação, no qual se circunscreve o ensino escolar, a questão da formação de professores é fundamental. Neste aspecto, Saviani (2008) salienta que a questão da formação de professores é atravessada por vários dilemas que podem ser situados em duas problemáticas: aquela centrada nos conteúdos e aquela referida ao aspecto pedagógico-didático do ensino. Para esse estudioso, o dilema se apresenta em entender que os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos devam integrar o processo de formação de professores. Assim sendo, a questão é saber como articulá-los adequadamente. A preocupação desse autor é que a problemática existe na prática escolar porque há uma tendência dominante em dar ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares e isso leva a se

privilegiar os conteúdos em detrimento da didática. Para ele a raiz desse dilema está na separação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Isso tem a ver com o modo como estão constituídas as especializações universitárias, ou seja, licenciaturas que cuidam dos conteúdos e cursos de pedagogia que cuidam dos aspectos didáticos e pedagógicos (SAVIANI, 2008).

A esse respeito interessa nessa pesquisa pensar o ensino de história da África numa compreensão mais ampla sobre o que significa atualmente ensinar História nas escolas. Isso se coloca porque esta forma de ensino possui nuances próprias. Apesar dos aspectos singulares do ensino de História, Bittencourt (2011) assinala que os professores enfrentam desafios que vão desde o domínio dos conteúdos às práticas pedagógicas, ou seja, dilemas semelhantes aos enunciados por Saviani para o ensino escolar em geral.

A propósito, para Bittencourt (2011) a definição de disciplina escolar é fundamental para se compreender a construção do ensino de História. Na opinião dessa pesquisadora, o ensino de História envolve três processos correlatos: inserção no currículo escolar, construção de procedimentos metodológicos e seleção dos conteúdos. Segundo a autora, as práticas que envolvem o ensino de História têm se atentado para sua inserção no cotidiano do aluno e suas relações com o imaginário. Isso conduz ao debate sobre as instâncias de difusão de saberes, como os meios de comunicação de massa. Não obstante, a principal questão colocada como polêmica pela referida pesquisadora diz respeito ao fato de que as disciplinas escolares têm sido geralmente consideradas pelos seus processos de constituição no qual conhecimentos da produção científica são transformados em conhecimentos escolares.

A preocupação de Bittencourt (2011) é que as disciplinas escolares estão sendo vistas como conjuntos simplificados de conhecimentos científicos adaptados, por meio de uma série de mecanismos denominados de “transposição didática”, para a Educação Básica. Em outros termos, as disciplinas escolares seriam um processo de vulgarização de conhecimentos mais elaborados. No entanto, a autora aponta para outra concepção que defende a ideia de que as disciplinas escolares ao se constituírem estariam adquirindo outro estatuto, distinto do conjunto de saberes que lhe teriam dado origem. Nesta perspectiva, as disciplinas escolares são consideradas criações espontâneas e originais do sistema escolar, portanto, nada têm a ver com transposição do conhecimento científico. Para a autora referenciada, isso implica em conceber as disciplinas escolares como elementos autônomos no interior do que se denomina de

cultura escolar. Nessa perspectiva, o estudo da disciplina escolar leva a uma série de questões tal como determinar as devidas relações que mantém com a disciplina acadêmica. Nesse sentido, é importante para a perspectiva dessa pesquisa se atentar para a questão da participação dos professores na constituição das disciplinas escolares. Igualmente é relevante ter em conta, como menciona Bittencourt (2011) que a História assim como as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que mantém especificidades na produção de saberes que se denominam de conhecimento escolar. Nesse aspecto, tendo em conta a temática dessa pesquisa, entendo ser fundamental identificar quais conhecimentos históricos sobre a África as escolas estão produzindo.

O que se discute é a compreensão que se tem por disciplina escolar apresentando suas especificidades à medida que não se trata de uma mera reprodução de conhecimentos externos. Bittencourt (2011) afirma que essa definição tem a ver com o que se entende por escola e o tipo de conhecimento que ela produz e divulga. Neste contexto, entra a questão sobre o papel do professor na constituição do conhecimento escolar. Tudo isso tem a ver com uma série de problemas teóricos e de organização que envolve a instituição escolar tais como a aprendizagem e apreensão de conceitos, os critérios para as seleções dos conteúdos e métodos de ensino, as formas pelas quais os alunos interagem com o conhecimento adquirido por intermédio das mídias, etc.

A partir das ideias apresentadas até agora se pode vislumbrar que a discussão do que seja disciplina escolar tem gerado dois posicionamentos: os defensores da ideia de disciplina como “transposição didática” e os que concebem como um campo de conhecimento autônomo. No primeiro caso as disciplinas escolares decorrem de conhecimentos das ciências produzidas nas universidades e sevem como instrumentos de “vulgarização” do conhecimento desse conhecimento. Ela está baseada em uma hierarquia de conhecimentos. Disso decorre uma distinção entre os conteúdos escolares que provêm da produção científica e os métodos de ensino que decorrem unicamente das técnicas pedagógicas.

A concepção contrária concebe a disciplina escolar como uma produção de conhecimentos que acontece por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre o conhecimento científico e o escolar. A disciplina escolar é concebida como entidade relativamente autônoma, conduzindo à discussão da escola como produtora de conhecimentos. Isso implica entender que as decisões são entendidas não como influenciadas unicamente por fatores externos, mas

realiza-se um deslocamento para os fatores internos, daí surge um conceito de cultura escolar e as disciplinas escolares se formam no interior dessa cultura. A autonomia da disciplina escolar implica em ver a escola como algo que obedece a uma lógica própria da qual participam vários agentes tanto internos como externos, mas deve ser considerada como sendo um lugar de produção de um saber próprio (Bittencourt, 2011).

Nesse debate, a questão de maior relevância apontada por Bittencourt (2011) é que por intermédio da disciplina escolar se pode ver o papel do professor em sua elaboração e prática efetiva. Cabe então indagar sobre a ação e a importância do docente no processo de constituição da disciplina escolar, uma vez que existem vários sujeitos implicados nesse processo: desde o Estado e suas determinações curriculares até os intelectuais universitários e técnicos educacionais, passando pela comunidade escolar que compreende diretores, inspetores e supervisores escolares e pelos pais de alunos que se voltam contra determinados conteúdos e métodos dos professores, forçando-os modificar suas propostas (Bittencourt, 2011).

Apesar de entender que existe um universo de sujeitos envolvidos na construção das disciplinas escolares, o papel do professor na constituição dessas disciplinas é o foco dessa pesquisa, especificamente no que diz respeito ao ensino de África na disciplina História. Para a autora mencionada, a atuação do professor o tem colocado como sujeito central do que se denomina de currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece na escola e nas práticas na sala de aula. Isso acontece, segundo a autora mencionada, porque é colocada para o professor a tarefa central da organização do processo de produção do conhecimento escolar. No entanto, ela pondera que isso não elimina que os conteúdos e métodos de ensino possam ser construídos nas relações interativas entre professores e alunos, mas a iniciativa e condução principal são posta na ação dos professores (BITTENCOURT, 2011).

A discussão posta nesse momento é a questão da autonomia do trabalho docente. Neste aspecto, tendo em vista o ensino de História, a referida estudiosa coloca que uma das maiores dificuldades dos professores dessa disciplina é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares. A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha dos conteúdos históricos para os diferentes momentos em salas de aula. Nesse particular, o principal dilema na atualidade é os professores saberem se faz a opção por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos, entendido como àqueles

que se vinculam a um critério de seleção baseado, direta ou indiretamente, nos problemas do aluno e da sua vida, em sua condição social e cultural (BITTENCOURT, 2011).

Esta questão está no âmago da problemática que permeia essa pesquisa, ou seja, como se fazer uma discussão sobre a inclusão dos conteúdos relativos à história africana se está posta a possibilidade de continuar dando conteúdos no padrão dito tradicional? Para a autora referenciada, isso implica em que os conteúdos sejam dirigidos para um público escolar provenientes de diferentes condições sociais e culturais e adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. Neste aspecto, cabe lembrar que as Diretrizes Curriculares do CNE (2004), que regulamentam a lei de obrigatoriedade dos estudos africanos na Educação Básica, argumentam que a obrigatoriedade é imperativa a todas as escolas públicas e particulares, em todos os níveis de ensino. Como então relativizar essa questão? Analisando a proposta dos PCNs, a mencionada autora chega à conclusão de que o principal para os professores é articular os conteúdos tradicionais com os conteúdos característicos de novos conteúdos. No mesmo sentido, ela reconhece que as propostas atuais de ensino exigem um trabalho intenso dos professores, implicando em uma concepção diferenciada da construção da disciplina escolar que deve ser construída juntamente com os alunos, no sentido de pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos, apropriados para as diversas condições escolares e dos novos conteúdos exigidos.

A reflexão das demandas e desafios para o ensino de História na atualidade feita pela mencionada pesquisadora não leva em conta os novos conteúdos da Lei 10.639. O panorama de renovação do ensino de História feito por ela serve para que se tenha uma ideia das dificuldades e da dimensão que se constitui o atual ensino de História na Educação Básica. A introdução de novos conteúdos sempre trazem desafios marcantes para os professores no que diz respeito da construção e renovação das disciplinas escolares. No caso da disciplina História, uma questão se torna premente quando se fala em novos conteúdos: o problema da seleção dos conteúdos. Importa salientar que para a historiadora mencionada, essa questão dos conteúdos para a disciplina História possui uma relação com o conhecimento historiográfico dos professores, isto é, com as opções que os mesmos têm no que diz respeito às tendências historiográficas. Ela argumenta que o critério básico para a seleção dos conteúdos por parte dos professores tem sido a concepção de história que possuem. Por isso que conhecer e acompanhar as principais

tendências historiográficas não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que os professores asseguram um critério consistente e para as escolhas dos conteúdos. Disso se inferi que as tendências historiográficas e suas relações com a produção escolar é vital para o ensino de História (BITTENCOURT, 2011).

Nessa discussão sobre a relação entre historiografia e ensino de história Bittencourt (2011) localiza uma questão importante: o conhecimento histórico e a formulação dos conceitos. Na análise e interpretação dos acontecimentos históricos, os historiadores precisam lidar com conceitos, por isso que uma das tarefas fundamentais do historiador é selecionar os conceitos fundamentais na organização e sistematização dos dados empíricos. Para Barros (2004) a História como campo de conhecimento enfrenta dois problemas clássicos: a questão das fontes e a elaboração de conceitos adequados a cada momento histórico. Para Bittencourt (2011) o ensino de História enfrenta esse mesmo problema, pois a dificuldade dos professores diante dos conceitos a ser selecionados e explicitados é uma constante em seu trabalho. Isso significa que além do problema da seleção dos conteúdos se acrescenta o da seleção dos conceitos para o ensino de História. Entendo que a seleção dos conteúdos e o manuseio de conceitos apropriados para o conhecimento histórico são duas questões colocadas de forma ainda mais aguda quando se refere ao ensino da história africana na Educação Básica.

Neste aspecto, cabe fazer uma ressalva posta por Bittencourt (2011) quando alerta para o fato de que apesar de o problema dos conceitos se apresentarem para o professor ele se expressa de forma diferenciada da forma como aparece para o pesquisador. No ensino de História existe a necessidade de domínio dos conceitos históricos, mas isso acontece simultaneamente aos desafios de saber como introduzi-los na aprendizagem escolar. Em suma, as questões de seleção de conteúdos e uso dos conceitos são acompanhadas do problema da didática. Isso faz um diferencial porque implica em dupla tarefa, no sentido de que os professores precisam apreender conteúdos e conceitos e, ao mesmo tempo, saber como selecionar e trabalhar com eles no processo de ensino. Conhecimento e didática fazem uma unidade no ofício do ensino de História. No entanto, cabe ressaltar que essas questões que estão posta para o ensino de História de forma geral são ainda mais importantes para os professores no que diz respeito à inserção dos estudos africanos no ensino.

A problemática é saber como trabalhar conceitos específicos para a história africana no ensino de História. Isso se coloca porque historiadores empregam conceitos específicos especialmente produzidos para a compreensão de determinado período ou fenômeno histórico. Neste sentido, os conceitos históricos são contextualizados no espaço e tempo, mesmos os mais generalizados. A esse respeito, Bittencourt, entende que existem duas modalidades clássicas de se trabalhar os conceitos em História à medida que existem os conceitos específicos para determinados fenômenos históricos e aqueles que podem ser utilizados de forma generalizadas. No entanto, mesmo os conceitos mais amplos necessitam de serem delimitados no tempo e espaço. Essa discussão é relevante porque a História como disciplina escolar utiliza conceitos históricos específicos e gerais de tal modo que estes designam conteúdos programáticos, assim como têm se constituídos em capítulos de livros didáticos. Por isso é importante ficar atento à problemática do uso dos conceitos no ensino de História, por eles terem muita influência na seleção dos conteúdos e nas formas de abordagens.

Questão ainda mais relevante sobre o uso dos conceitos no ensino de História para essa pesquisa e colocadas pela autora mencionada é o fato de que os professores também podem se apropriar de conceitos provenientes de outras fontes que não sejam propriamente da historiografia. Segundo Bittencourt (2011), junto com conceitos particulares e gerais criados pelos historiadores existem uma série de conceitos empregados no ensino de História que são adquiridos em situações não historiográficas, tais como aqueles utilizados constantemente pelos diferentes meios de comunicação. Em tais casos os conceitos precisam ser explicitados e analisados criticamente para que sejam utilizados corretamente, pois correm o risco duplo de anacronismos e estereótipos. Essa é uma questão muito latente para o ensino da história africana nas salas nas escolas.

É interessante aqui se deter um pouco mais na questão do uso dos conceitos tendo em conta a exemplificação colocada pela autora referenciada. Trata-se do exemplo do conceito de escravidão utilizado no ensino de História. A referida autora alerta para o fato de que esse acontecimento histórico ao ser analisado em sala de aula tendo em vista o período moderno na época da escravidão do período colonial na América dever ser colocado como fenômeno diferente da escravidão entre os gregos e romanos na Antiguidade. Assim sendo, é preciso situar o contexto no qual a escravidão acontece. Mais importante ainda para essa pesquisa é a ressalva que a autora faz quando

afirma que no ensino de História ao trabalhar com temas como o da escravidão é comum atualmente se referir que era prática costumeira de povos africanos e, portanto, os africanos escravizados no Brasil estavam já habituados a esse sistema de trabalho. Para ela isso é um grande risco no ensino de História à medida que a historiografia atual tem demonstrado que o sentido da escravidão entre populações africanas tinha outro caráter e não fazia parte da lógica de acumulação que proporcionou o tráfico humano transatlântico (BITTENCOURT, 2011).

Portanto, os riscos da utilização dos conceitos no ensino de História são eminentes. Por isso que empregá-lo de forma atemporal, não contextualizado no espaço e socialmente determinados, provocam equívocos que conduzem claramente às formulações dos estereótipos. Neste aspecto, é um desafio para os professores ter um domínio conceitual e metodológico para os usos adequados dos conceitos no ensino da história africana.

O tratamento que o ensino de História faz com o conceito de Estado é um tema colocado por Bittencourt (2011) que tem importância especial para a abordagem da história da África. Neste particular, ela alega que é comum no ensino de História criar analogias entre o Estado dos tempos moderno e contemporâneo com os Estados da Antiguidade. Entendendo que a analogia como método no ensino de História pode ser aplicado com êxito, avalia que é necessário levar em conta as diferenças, baseadas no contexto econômico e político de cada época. Caso contrário, corre-se o risco de igualar fenômenos totalmente díspares entre si. Este tema é fundamental para o ensino da história africana. Essencialmente quando se trata das formações históricas denominadas de reinos e impérios africanos a tendência é compará-los com as formações congêneres surgidas na Europa. Para a historiografia sobre a África a diferenciação do caráter desses antigos Estados africanos com as demais experiências históricas em outros continentes é uma necessidade para a devida compreensão da história africana.

Entre os conceitos históricos gerais considerados pela autora como sendo fundamental para o ensino de História está a noção de tempo. Todo objeto do conhecimento histórico é delimitado, antes de qualquer outra condição, em determinado tempo. A isso se denomina de historicidade dos fenômenos sociais. Por isso que no ensino de História é necessário esclarecer a noção de tempo histórico e sua importância para o estudo das diferentes sociedades humanas. Neste sentido, a História ensinada nas escolas não pode prescindir de um aprofundamento das noções de tempo histórico e

isso exige também uma metodologia adequada a ser utilizada no processo de aprendizagem de tais noções (BITTENCOURT, 2011).

O tempo que o ensino de História trabalha é normalmente demarcado e expresso em cronologias e periodizações. Os professores de História sempre tiveram que resolver o problema de situar o fato em determinado tempo, em eras ou períodos ou com datação em séculos ou anos. Os historiadores ocidentais do período moderno passaram a organizar o tempo cronológico de acordo com a periodização cristã e fizeram recortes, criando os séculos e períodos: pré-história, Antiguidade, Idade Média, período moderno e contemporâneo. Foi visto anteriormente que essa matriz cronológica cristã e a conseqüente nomenclatura de suas periodizações não correspondem ao processo histórico africano, sendo esse igualmente um dos dilemas teóricos colocado para o ensino de História quando for trabalhar com a África. A autora acrescenta que além dessas periodizações, os professores utilizam igualmente conceitos ou expressões de denominar determinadas épocas, no caso europeu, por exemplo, se pode citar a expressão séculos das luzes, para se referir ao século XVIII. O problema para o ensino de História é a pretensão em sugerir que períodos demarcados por problemas específicos possam ser considerados suficientes para abranger toda a história da humanidade. O alerta vai ao sentido de que essas periodizações, notadamente europeias, que pretensamente são válidas para uma história dita universal excluem povos de todo o mundo. Nesse particular, o ensino de história da África deve articular nomenclatura própria para designar fenômenos ou temporalidades históricas. Isso é o que faz a africanista Hernandez (2005) quando cunha a terminologia “época da roedura” como expressão didática para o ensino do comércio entre África, Europa e América na época do comércio transatlântico.

Outra noção importante para o ensino de História colocada por Bittencourt (2011) e relevante para o ensino de África é que os professores devem também se preocupar com a contextualização do espaço onde os fenômenos históricos acontecem. Como não se pode conceber a História separada do lugar onde ela ocorre, no ensino de História o uso de mapas é basilar para situar as sociedades nos diferentes espaços. A autora considera que a utilização de mapas históricos não somente facilita a localização das sociedades em determinados espaços, mas também permite a demonstração das mudanças e deslocamentos na sua ocupação. No entanto, alerta que aqui também existem seus riscos, notadamente, os professores têm que superar a concepção do determinismo absoluto do meio sobre os seres humanos e buscar analisar as sociedades

a partir da noção de interferência recíproca entre o espaço e sociedade. Entendo que a compreensão do espaço em sua complexidade torna-se fundamental para o conhecimento histórico africano. Isso significa que a noção de espaço para o ensino das sociedades africanas não se limitam a apenas localizar onde elas existem ou existiram através das representações cartográficas. Nesse sentido, é um importante recurso para o ensino da história africana a utilização dos mapas, mas precisam estar associadas a apreensões conceituais específicos da geografia da África.

As preocupações gerais sobre o ensino de História apresentadas por Bittencourt (2011) para estão sendo aqui direcionadas para a temática africana. Nesse sentido, compreendo que o ensino da história africana necessita da noção de tempo e espaço apropriada para seu processo histórico assim como de conceitos adequados a seus conteúdos, ou seja, desafios que se colocam para o ensino de História, em sentido amplo, são particularmente caros quando se trata do ensino da história africana. Para tanto, os professores têm de superar alguns obstáculos para efetivar essa aprendizagem. Uma dessas dificuldades é a localização ou identificação dos acontecimentos africanos na linha do tempo cuja base é europeia, precisamente a identificação dos séculos e do período antes e depois de Cristo e as datações decorrentes dessa divisão temporal. No mesmo sentido, necessitam do conhecimento da geografia africana com as diferenciações internas próprias a esse continente. O ensino da história africana tem como base o conhecimento de sua geografia.

A respeito da necessidade de inovações no ensino de História, Bittencourt (2011) compreende que se podem estabelecer novos critérios para esse ensino quando se criam novos temas, especialmente quando se pretende questionar o domínio da lógica eurocêntrica. Desse modo, problemas gerais do ensino de História são direcionados para a situação específica da inserção dos conteúdos africanos. O ensino de África implica na noção de que os professores devem trabalhar com uma história mais ampla da humanidade, permitindo possibilidade de pensar em novas periodizações e indicar novo marcos para estabelecer e organizar a noção de tempo cronológico para o ensino de História, sistematizando acontecimentos de acordo com critérios que indiquem temporalidades de diferentes povos. Tendo em conta as reflexões colocadas por Bittencourt (2011), a introdução dos conteúdos africanos no ensino de História está inserida nos desafios de revisão que tem ocorrido nessa disciplina escolar.

A contextualização teórica dessa pesquisa se iniciou com o debate sobre definição de educação para depois expor uma concepção de escola e, na sequência, a de

disciplinar escolar para, no seio dela, localizar questões específicas do ensino de História. Este foi o percurso quer se trações nesse ponto cujo objetivo foi identificar a importância do professor no processo de aprendizagem. Portanto, ao se pensar sobre educação, escola e disciplina escolar o foco foi o papel do professor. No debate específico do ensino de História foram elencadas questões gerais de ordem pedagógica e de uso dos conceitos históricos que se refletem, de forma singular, no ensino da história africana. Neste conjunto de questões teóricas, foi discutido igualmente dilemas para definir o campo de estudo da educação e a flexibilidade metodológica que o caracteriza, permitindo possibilidades de combinações em termos de metodologias. Neste aspecto, essa pesquisa se posiciona na busca de aproximações entre algumas desses referenciais metodológicos oferecidos por esse campo de estudo.

4.2. Ensino de História da África no Brasil: perspectivas após a Lei 10.639

Anderson Oliva está entre os primeiros estudiosos africanistas a pesquisar sobre a questão da história da África na Educação Básica. Se constituindo atualmente na maior referência nessa temática no Brasil. Esse historiador se especializou em estudar a história africana nos livros didáticos e nas representações sobre a África contidas em veículos midiáticos e em sujeitos educacionais como professores e alunos. Apesar de ser esta a concentração das pesquisas desse africanista, ele também pesquisou sobre a atual legislação educacional que trata da temática africana no ensino, assim como se preocupou igualmente em analisar opiniões e sugestões de especialistas em estudos africanos para o ensino da história da África.

Ainda que não tenha se debruçado especificamente sobre a situação do ensino da história africana nas salas de aula, seus trabalhos são de suma importância para se compreender aspectos desse ensino à medida que estuda um dos instrumentos bastante utilizados pelos professores nas escolas, o livro didático. Do mesmo modo, ao trabalhar as representações de alunos e professores sobre a África permite fazer inferências relevantes sobre como esse imaginário pode interferir no ensino da história africana.

Em artigo publicado em 2004, sob o impacto imediato da sanção da Lei 10.639, o autor se colocou preocupado com o que considerava naquele momento como sendo um dos problemas para a implementação da referida lei: a formação dos professores para esses novos conteúdos. A respeito desse tema apontou alguns princípios que deveriam ser levados em conta tendo em vista a formação docente para os conteúdos

exigidos pela lei. Para ele o fundamental na formação docente era desenvolver condições para uma abordagem da história da África do mesmo nível de profundidade com que se estuda a história da Europa. Ressalta que a existência de obras sobre a história africana em língua portuguesa no Brasil torna a tarefa dos professores relativamente viável. Nesse particular, destacou as obras do africanista brasileiro Alberto da Costa e Silva.

A importância do ensino de história da África no Brasil foi considerada por esse historiador como sendo “a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira” (OLIVA, 2004, p. 59). O mencionado autor considerou que a importância imediata da lei está no fato de que ela proporcionou um ambiente pedagógico favorável ao debate da questão. Interessante frisar que ele expressa seu posicionamento de forma positiva e com ponderações afirmando que se tratou de uma “medida justa e tardia”, mas difícil de implementar (OLIVA, 2004, p.9).

Para esse especialista a dificuldade de implementação da lei se coloca especialmente porque, na ocasião de sua promulgação, a maioria dos professores não teve esses conteúdos em suas graduações. Considerou esse fator como sendo preponderante como obstáculo, mas acrescentava que o problema se agravava tendo em conta que a maioria dos livros didáticos de História não colocava espaços adequados para a África, pois, segundo ele, esses livros ignoravam quase completamente a existência da produção historiográfica sobre a África. Por isso entendia que havia uma tendência entre professores e alunos para reproduzirem imagens estereotipadas a respeito da África. Tendo em conta que essas reflexões de Oliva são do ano de 2004 era justo que surgisse a preocupação com a constatação de que existia na formação acadêmica uma lacuna no que diz respeito ao ensino da história da África. Situação que se diferencia bastante no atual momento, como se pode observar nos resultados da pesquisa de campo desse trabalho.

Percebe-se nas reflexões do mencionado autor que após a sanção da lei 10.639 o desconhecimento da África e as representações eurocêntricas foram duas questões iniciais que permearam o debate sobre a história da África no meio acadêmico e nas escolas. As limitações para o ensino de África nas escolas foram apontadas por esse pesquisador como provenientes de um conjunto de aspectos tais como preconceitos existentes em relação à temática, descaso da academia com a questão, despreparo dos professores para esses conteúdos específicos e desinteresse do mercado editorial pela

temática. Esse quadro atualmente tem sofrido modificações substanciais, valendo as preocupações desse pesquisador como desafios que ainda permanecem, porém com alterações para serem devidamente analisadas.

Em 2007 Anderson Oliva conclui uma pesquisa de doutoramento onde realizou uma investigação sobre a história africana em livros didáticos do Brasil, Portugal e países africanos de língua portuguesa. Nessa nova incursão teórica o autor não deixou de se preocupar com a inserção dos estudos africanos na Educação Básica, agora se dedicando em estudar a legislação educacional sobre a temática e as reflexões de especialistas em estudos africanos a respeito dos efeitos da Lei 10.639 no ensino. Oliva em seu doutoramento ainda não se propõe a fazer uma análise concreta do ensino de África nas escolas, pois suas preocupações estão envolta de quatro questões: representações, livro didático, legislação e reflexões de especialistas sobre o ensino de África. É um autor referencial pela proximidade com o objeto dessa pesquisa e por isso proporciona um fértil diálogo com esse trabalho.

O autor admite que uma série de ações voltadas para formação de professores direcionada à temática africana se proliferou após a promulgação da lei. Segundo ele, essas iniciativas vêm tentando contemplar os mais diversos temas buscando incentivar a abordagem em sala de aula da história africana. Reconhece igualmente que muitas atividades como seminário e congressos ocorrem em função de iniciativa de educadores e que debates sobre temas africanos se disseminaram no Brasil. No entanto, avalia que muitas dessas ações têm se mostradas deficientes em suas intenções, em seus conteúdos e encaminhamentos sem, contudo, apontar tais debilidades.

Para autor era fundamental naquele momento buscar um entendimento mais preciso da legislação, pois havia muita confusão e desconhecimento a respeito. Do mesmo modo, entendia ser importante conhecer as opiniões de alguns africanistas brasileiros sobre o ensino da história africana. A prática concreta do ensino e os sujeitos nela envolvidos não são ainda objeto de estudos desse especialista.

Oliva (2007) coloca que o estudo da legislação é importante tendo em vista que a presença da história da África nos currículos escolares e nos livros didáticos antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser considerada limitada, pois o continente africano era apresentado em um modelo rígido e resumido no qual era posto em condição secundária no ensino. Este modelo consistia na seguinte sequencia histórica: inicialmente a história africana era associada às grandes navegações marítimas dos séculos XV e XVI, para logo em seguida ser relacionada ao tráfico humano, na

sequência se dava o salto temporal para abordar a África a partir dos conceitos de imperialismo, colonialismo e independências. Em suma, a África era somente abordada quando envolvia a Europa. Este é o padrão que se busca transformar com a obrigatoriedade do ensino da história africana na Educação Básica.

Segundo o autor esse padrão começa a sofrer modificação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997). No entanto, entende que o “potencializador” desse processo de mudança do modelo de inserção da África como apêndice da Europa no ensino de História para outra possibilidade somente foi colocado após a Lei 10.639/03. Esse trabalho de Oliva foi realizado após cinco anos de vigência da referida legislação. Naquele momento ele entendia que os efeitos dessa lei ainda estavam na expectativa e que uma avaliação dos seus resultados na Educação Básica precisaria de tempo mais longo para ser mensurado. O que não era ainda o caso de suas investigações.

Não obstante, Oliva (2007) compreendia a diferença entre a Lei 10.639 e os PCNs no que diz respeito à temática africana. Para ele a referida lei tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas enquanto que os PCNs apenas sugeriam os conteúdos possíveis de serem ensinados. Nesse sentido, destaca que em consequência da obrigatoriedade do ensino de África nas escolas surgiu a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para ele, isso significou outra dimensão legislativa para a questão do ensino relativo aos estudos africanos no Brasil.

No entendimento desse estudioso, os PCNs colocam como sendo um dos objetivos principais da Educação Básica a necessidade de que estudantes e professores reconheçam e valorizem a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos devendo, com isso, se colocar contrário a qualquer forma de discriminação. Complementa esse raciocínio afirmando que a própria LDB já determinava que a abordagem da história do Brasil nas escolas deveria “levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,” entendidas, nos termos empregados por essa lei, como as “matrizes indígena, africana e europeia”.

Esses elementos foram sintetizados em um dos pressupostos centrais para o ensino da História defendidos pelos PCNs. No entanto, segundo determinação da própria LDB, os Parâmetros Curriculares ficariam caracterizados por um perfil mais sugestivo do que indicativo do que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Sua estrutura principal, divididas em áreas de conhecimento

e nos chamados temas transversais, procurava estabelecer um grande conjunto de assuntos a ser trabalhado nos vários níveis da Educação Básica. O estabelecimento pontual dos conteúdos tratados por cada série ficaria a cargo dos Currículos Estaduais e Municipais.

Apesar de sinalizarem para a inclusão equilibrada dos recortes associados ao tratamento das histórias do Brasil, Europa, América e África, os PCNs, em vários trechos, ficam caracterizados por indicações de abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana. Sendo apenas identificados referenciais sobre assuntos africanos em temas generalizadores como o da “Pluralidade Cultural” (OLIVA, 2007).

A ênfase dos Parâmetros Curriculares ou trata sobre um antigo enfoque concedido aos africanos na história do Brasil, a escravidão, ou aborda assuntos clássicos do tipo colonialismo, imperialismo e as independências africanas. Em suma, os PCNs mantêm o padrão eurocêntrico de abordagem da história africana. Portanto, os referidos documentos oficiais são limitados pela falta de uma perspectiva centrada na própria trajetória das sociedades africanas, pois se sustentam em escolha de uma estrutura de conteúdos que defende a articulação da temática africana sempre articulada com a história do Brasil ou da Europa. Segundo essa lógica, valoriza-se mais a “África” que existiria dentro do Brasil do que a história do continente como um todo.

Após analisar os PCNs, o referido autor se dispõe a fazer uma análise das Diretrizes Curriculares do CNE (2004). A primeira questão que levanta é a polêmica que, segundo ele, as diretrizes estejam fazendo com uma corrente historiográfica denominada de Corrente da Superioridade Africana. Esta vertente historiográfica defende que a abordagem histórica deve negar a matriz eurocêntrica, afirmando a matriz afrocêntrica. Segundo ele, as diretrizes, se preocupam com essa tendência de inversão dos postulados, defendendo que não seria essa sua concepção, a qual concebe uma história sem hierarquias, onde todas as experiências continentais estejam incluídas sem prerrogativas de uma sobre as outras. Assim sendo, haveria nas diretrizes um receio da condução afrocentrista da história da África.

Na análise feita no capítulo três desse trabalho sobre as referidas diretrizes foi percebido o posicionamento em defesa da noção de que fosse trabalhado na Educação Básica o conjunto das experiências históricas de todos os continentes. No entanto, não se inferiu dessa assertiva que as diretrizes estivessem se colocando contrária a uma determinada concepção historiográfica africana. Caso a visão de Oliva se confirme,

implica entender que as diretrizes estão orientando o ensino de história da África no sentido de não admissão de uma determinada abordagem historiográfica. Em suma, as diretrizes estariam assumindo posicionamento dentro da historiografia sobre a África e, mais ainda, contrária a uma importante corrente dessa historiografia.

Outro aspecto que o autor destaca diz respeito ao que considera um elemento inovador nesse documento oficial: a descrição pormenorizada e topicalizada dos temas que deveriam ser tratados na abordagem da história africana nas salas de aulas. Nesse particular, o autor aponta a importância da dimensão temporal da história africana apresentada nas diretrizes que vai da origem humana à contemporaneidade. Isso é realmente uma quebra do padrão oficial até então aplicado nas escolas e reproduzido, à sua maneira, pelos PCNs.

Oliva (2007) reconhece os méritos desse panorama histórico africano apresentado e recomendado pelas diretrizes. No entanto, vislumbra uma tendência nas indicações das diretrizes em relacionar o estudo da história africana ao estudo da história dos afrodescendentes. O autor considera isso preocupante, muito embora defenda a necessidade de se fazer tais relações. Para ele caberia ao estudo da história da África uma abordagem sobre o processo histórico do continente, em sua própria temporalidade. Entende que isso incluiria no devido momento as múltiplas relações que os povos africanos mantiveram com outros processos históricos continentais. Para ele a questão é manter a centralidade da África quando se trata da história africana. Além disso, o autor acredita que a quantidade dos temas propostos nas diretrizes seria impossível de tratados no currículo escolar. Por isso propõe a ideia de recortes temáticos, temporais e espaciais mais amplos.

Outra crítica que o autor faz às diretrizes diz respeito ao tratamento que faz do tema cultura africana. Nesse aspecto, a crítica se dirige a abordagem em separado da cultura africana, isto é, separa a história da cultura no que diz respeito à África. No entendimento do autor as diretrizes estariam concebendo antagonismos entre história e cultura, não enxergando as devidas relações que estes fenômenos sociais mantêm entre si. Por isso o autor entende que deveriam estar história e cultura africana em um mesmo tópico, pois entende que são assuntos indissociáveis. Na análise que se fez nesse trabalho sobre as diretrizes não se concebeu a existência dessa dicotomia nas diretrizes. As áreas de estudos classificadas em história e cultura não significa dicotomia, mas tão somente a apresentação das temáticas que abrangem a inserção dos estudos africanos no

ensino. Trata-se, portanto, de uma organização pedagógica da questão e não, como pretende Oliva, de uma disjunção teórica.

Outra questão importante colocada por esse especialista diz respeito à suposta tendência das diretrizes em desviar o foco de África para direcioná-lo para o foco da afro-descendência. Segundo esse autor, a proposta das diretrizes privilegia os estudos afro-brasileiros, ficando os estudos africanos em segundo plano. Não foi observado na análise que se fez aqui sobre as diretrizes essa tendência afro-brasileira nas indicações e orientações propostas nesse documento. No entanto, considero esta questão bastante delicada porque na pesquisa de campo realizada para esse trabalho se evidenciou nas escolas essa tendência em priorizar os estudos afro-brasileiros em detrimento dos conteúdos africanos.

Apesar das críticas que faz às diretrizes, Oliva (2007) reconhece que as indicações desse documento são um importante avanço para uma adequada abordagem escolar da história africana. Mas, a grande questão que ele levanta é a distância entre a legislação e a realidade concreta das escolas. Por isso que é necessário a realização de estudos sobre o ensino da história africana na atual realidade escolar brasileira. Segundo ele o interesse pelo estudo sobre o ensino da história africana nas escolas tem aumentado, porém em uma escala ainda reduzida. Estes estudos envolvem tanto historiadores quanto outros especialistas que têm se preocupado em debater questões e apresentar propostas acerca dessa temática. No entanto, a ideia central defendida por esse autor é que os estudos e pesquisas sobre o ensino da história da África nas escolas brasileiras ainda é incipiente, muito embora haja esforços que resultam em contribuições importantes situadas em algumas localidades no Brasil. Portanto, as investigações sobre a presença da história da África nas escolas ainda recebem pouco interesse dos pesquisadores brasileiros.

Para esse estudioso a publicação da Lei 10639 proporcionou novos interesses pela temática africana, mas o quadro é de uma situação ainda em mudança em relação às preocupações e reflexões acadêmicas acerca do ensino da história africana. Foi somente após a promulgação da referida lei que os especialistas em estudos africanos começaram a emitir opiniões relativas à presença da temática africana no sistema educacional no Brasil. No entanto, existe ainda uma carência de um panorama sobre a situação da abordagem da história da África nas escolas brasileiras nas duas últimas décadas. O objetivo desse procedimento seria obter um quadro da tendência atual, percebendo mudanças impactadas pela lei de obrigatoriedade desses ensinamentos e apontar

desafios futuros. Nesse sentido, o autor se propôs analisar as opiniões e reflexões de especialistas em história da África sobre o ensino dessa temática na Educação Básica, buscando perceber nesses estudiosos as perspectivas e sugestões apresentadas para contemplar de forma adequada a história da África nas salas de aula. Os especialistas analisados pelo autor são: Selma Pantoja, Hebe Maria Mattos, Carlos Moore Wedderburn e Mônica Lima.

No panorama apresentado pelos especialistas de como a história africana tem sido tratada nas escolas nos últimos anos se constata conclusões semelhantes que apontam para a existência de uma situação de negligência com a temática. Isso configurou um quadro de desconhecimento da história africana na educação brasileira. Essa situação demonstra o distanciamento que existe entre as indicações dos PCNs e a atividade docente em sala de aula.

Após discutir a situação de carência da história da África na realidade educacional brasileira o autor busca saber como os especialistas consideram a forma adequada de ensinar a história da África nas Escolas. Segundo alguns especialistas uma maneira mais adequada de se trabalhar a temática africana no ensino de História seria colocar a história africana e a historiografia a seu respeito na mesma condição de igualdade de relação com os outros campos historiográficos e aos outros processos históricos continentais.

A ideia preponderante entre os especialistas é que os professores devem ter a consciência de que estudar e ensinar a história da África faz parte do conhecimento geral, ou seja, tem o mesmo patamar de importância do ato de se estudar história da América, Europa e Ásia. A equivalência da importância da história da África às demais se acrescenta que tal perspectiva exige a necessidade de se contrapor às percepções distorcidas sobre o continente africano, como o exemplo de confundir o estudo da história da África com o estudo da escravidão.

A questão principal posta pelos especialistas é que existe uma necessidade de “redefinição do lugar ocupado pela África e pelos africanos nos estudos históricos”, pois o modelo de abordagem tradicional associava os africanos às imagens da escravidão e colonialismo. O problema para o ensino de História é saber se a abordagem escolar da história africana possibilita a construção de uma imagem renovada no sentido de trabalhar os diversos contextos históricos africanos. Isso leva à problemática da desproporção em que são abordadas a história da Europa, América, Brasil e África nas salas de aula. Os equívocos da versão que trabalha a África exclusivamente nas

temáticas do tráfico humano e do processo escravizador, se constituem entre alguns dos pontos mais questionados pelos historiadores africanistas, principalmente porque estes são uns dos poucos temas recorrentemente tratados em sala de aula e nos quais os africanos e a África são citados.

Outra questão importante para os especialistas estudados por Oliva (2007) é o problema de se tratar o continente africano através de generalizações e vitimizações. A contraposição a esse procedimento é a perspectiva de valorização da África como um continente diverso e complexo do ponto de vista histórico e cultural. A ideia é combater as interpretações preconceituosas e marcadamente eurocêntricas. Para tanto, seria necessário destacar determinados aspectos da história africana com objetivo de demonstrar as singularidades do continente. Para isso, temas importantes podem ser a África como berço da humanidade e local do desenvolvimento das primeiras civilizações e os estudos da diversidade geográfica e populacional desse continente.

É consenso entre os estudiosos que o problema da construção da identidade nacional brasileira e o lugar da presença africana nessa identidade, assim como o combate ao racismo brasileiro são questões fundamentais para serem discutidos quando da inserção dos conteúdos africanos em sala de aula. Não obstante a importância dos estudos africanos para a compreensão da sociedade brasileira, o maior objetivo para o ensino da história africana, segundo esses mesmos especialistas, é demonstrar que a África possui muitas escolas de pensadores, artistas, intelectuais e, por isso, tem importantes contribuições para a construção do patrimônio histórico e cultural da humanidade. Sendo, portanto, considerado inadmissível não estudá-la nas escolas.

As perspectivas e propostas para incentivar ou estruturar o ensino da história da África nas escolas foi uma das problemáticas tratada pelo autor em sua análise das reflexões dos africanistas brasileiros. Um quadro indicativo sugerindo atividades, conteúdos e metodologias para o tratamento do assunto nas salas de aula pode ser vislumbrado do conjunto de reflexões e propostas desses historiadores africanistas. Segundo Oliva (2007), Wedderburn (2004) coloca que o trabalho com os estudos africanos somente é possível, do ponto de vista pedagógico, através de uma abordagem transversal e transdisciplinar e, do ponto de vista da concepção de História, através da abordagem da longa duração. Esse procedimento levaria em conta as relações da África com o mundo exterior no momento em isso for necessário. Nesse trabalho, se entende que as Diretrizes Curriculares do CNE (2004) rejeita essa inserção exclusivamente transversal dos estudos africanos, afirmando a inserção nas disciplinas.

Nesse sentido, o trabalho transversal é necessário, mas tem um caráter complementar. Quanto à abordagem da “longa duração”, foi visto que se trata de uma vertente historiográfica plenamente inserida na historiografia sobre a África, portanto, passível de ser abordada em sala de aula, mas não pode ser considerada a única forma de abordar a história africana nas escolas.

Oliva (2007) acrescenta uma proposta importante apresentada por Wedderburn (2004) para o ensino adequado da história africana seria a elaboração de uma síntese que envolvesse as perspectivas teóricas e metodológicas de alguns dos principais historiadores africanos. Apesar das variadas concepções apresentadas por esses autores africanos é possível, a partir deles, se criar modelos de temáticas envolvendo espaços e temporalidades africanas para serem trabalhados nas escolas. Aqui se estabelece o princípio de que a história africana e o ensino dessa História deve ser realizado prioritariamente por autores africanos. Entendendo ser este o princípio que permite a apresentação do ponto de vista dos africanos sobre sua História, parece ser o mais adequado para a superação do padrão eurocêntrico. No entanto, parece ser um equívoco estabelecer um ensino de história da África no Brasil que descarte as contribuições de africanistas brasileiros. Portanto, sendo considerado um princípio e não uma norma, a prioridade para ensinar a história africana a partir de autores africanos é incontestável.

No entanto, segundo Oliva (2007), uma das propostas mais complexas e provocadoras de debates sugeridas por Wedderburn (2004) é a formulação dos quinze recortes temáticos para o estudo da história da África. O autor denomina esses recortes temáticos de espaços históricos civilizatórios africanos que podem ser abordados em dez recortes cronológicos. Para Oliva (2007) existe um problema nessa proposta que é a dificuldade de se construir uma visão de conjunto da história do continente. Para esse ele a necessidade de trabalhar as especificidades regionais da África não deve ser encarada como um elemento que dificulte uma possível abordagem da sua totalidade histórica. O autor destacou as ideias de Wedderburn especialmente pelo fato desse africanista ter esquematizado uma sequência temática para se trabalhar a história africana no ensino fundamental e médio.

Oliva (2007) constata que existem critérios e formas divergentes sobre como direcionar metodologicamente os estudos sobre a África, dependendo dos diferentes níveis de ensino. Segundo ele, para alguns autores é necessário manter um enfoque mais simples, isto é, factual com uma temporalidade linear quando se trata do ensino fundamental e para o ensino médio a tratamento poderia ser de forma complexa. Neste

caso, se poderia estudar a história da África de maneira global e não parcelada. O risco de estudar a África de forma regionalizada seria o de preservar um conjunto de ideias e imagens que projetam um continente fragmentado.

Outro aspecto importante destacado pelos especialistas nas mudanças esperadas acerca da abordagem escolar da história africana é a necessidade de ampliar a formação de professores em geral e de pesquisadores africanistas em particular. A questão da paridade entre os estudos da história europeia e da história africana é também reiterada pelos africanistas estudados por Oliva (2007). Neste sentido, duas preocupações especiais se colocam para os especialistas: apresentar um conjunto detalhado de procedimentos e temas que poderiam propiciar um tratamento adequado ao ensino da história africana e a formação dos professores para esses conteúdos. Ademais afirmam que independentemente da qualificação em estudos africanos é possível aos docentes buscar soluções para essa problemática do ensino de África tendo em vista a disponibilidade de bibliografia sobre a África que anteriormente não existia. Sobre a questão das publicações sobre a história africana após a vigência da Lei 10.639, entendo ser um tema que merece pesquisa. Uma pesquisa desse porte poderia mapear as obras e proceder a uma análise de conteúdo das mesmas. O objetivo seria mensurar os efeitos da lei na publicação de trabalhos especializados na História da África, assim como apresentado o que de fato existe a esse respeito disponível e acessível para os docentes da Educação Básica.

A conclusão do trabalho de Oliva (2007) que a legislação sobre inclusão da história da África nas escolas pode ser considerada um avanço no campo da política educacional brasileira, entretanto, verifica que mesmo com as iniciativas existentes após a vigência da lei, ainda falta muita coisa para ser feita no que diz respeito à inserção da história africana nas salas de aulas. Neste aspecto, o autor encerra apresentando uma série de questões para serem resolvidas tendo em vista as necessidades para implementação dessa lei: preocupação com a formação de especialistas na área, ampliação das publicações editoriais, incentivo a pesquisas sobre o ensino de história da África nas escolas, a necessidade de melhor definir o que se pode trabalhar em sala de aula sobre a África e a desconstrução de um grande número de falsas imagens sobre esse continente. Na finalização de seu trabalho Oliva (2007) conjectura que a perspectiva de mudanças só poderá se concretizar com a contínua e crescente atenção dedicada ao tema, seja nos programas de pós-graduação, nas associações de docentes e pesquisadores, nas ações governamentais e nas escolas.

O especialista que mereceu atenção especial no trabalho de Oliva (2007) foi Carlos Moore Wedderburn pelo motivo de ter realizado reflexões importantes sobre o ensino de história da África. Aqui se dedica igual atenção a esse africanista por considerar suas reflexões como importantes para o debate sobre os desafios de como ensinar a história africana na Educação Básica. Foi visto que Oliva (2007) discutiu algumas das ideias desse autor, entretanto, existem outras reflexões feitas por Wedderburn (2005) as quais Oliva não trata e que se considera aqui como sendo fundamentais para um debate acerca da inserção da história da África nas escolas.

As reflexões de Wedderburn (2005) se apresentam em dois sentidos: primeiramente discute o significado da lei para a política e sociedade brasileira e, em segundo lugar apresenta uma concepção de história da África para, a partir dela, elaborar sugestões de sua aplicação em sala de aula. Seu texto, publicado em 2005, é um referencial para todos aqueles que pretendem encarar os desafios de um ensino de história da África na perspectiva africana de sua história. Por isso, suas ideias merecem ser analisadas com certa minúcia, pois implicam em elaboração de um complexo modelo para o ensino da história africana, onde são estabelecidos princípios metodológicos e teóricos.

Para Wedderburns (2005) a obrigatoriedade do ensino da história da África na educação brasileira coloca para os professores o desafio de trabalhar esses conteúdos “num curto espaço de tempo”. Tendo em vista que se trata de um universo amplo de conhecimentos de caráter multidisciplinar, o autor considera que é uma “tarefa de grande envergadura”. Ele argumenta que o ensino da história africana possui “problemas específicos”, principalmente no que se refere ao problema da formação de professores que são os sujeitos responsáveis pelo ensino desses conteúdos ou, nas palavras do autor, “incumbidos dessa missão”. Segundo ele, os problemas que os professores terão que enfrentar se apresentam em três dimensões: epistemológica, metodológica e didática.

Na opinião desse africanista, a primeira questão ou desafio para os professores é ter em conta que o continente africano apresenta singularidades e o ensino de sua história precisa se basear nessas singularidades. Segundo esse autor “nenhuma das regiões habitadas do planeta apresente uma problemática de abordagem histórica tão complexa quanto a África”. Nesse sentido, ele aponta fatores os quais considera relevantes para essa complexidade da história africana tais como a extensão territorial, a

grande variedade climática, a mais longa ocupação humana do planeta e uma maior complexidade das migrações populacionais.

O autor considera a principal singularidade africana o fato de ser o local da origem humana, sendo por isso o “berço único da espécie humana”, por isso que a “história da espécie humana se confunde com a própria história da África”. Disso decorre a segunda característica da África: é o lugar onde se originaram as primeiras civilizações do mundo. Por isso que, para esse autor, a base para o início do ensino de história da África é o conhecimento dessa singularidade. A segunda singularidade histórica africana é ter sido o lugar que sofreu as mais prolongadas e devastadoras invasões de diferentes povos. A terceira singularidade é ser o único lugar do planeta onde existiu a escravidão racial e de tráfico humano transoceânico em grande escala. A quarta singularidade é o fato de ser a África marcada por uma série de mitologias preconceituosas que existe até a atualidade, inclusive em obras produzidas pelos africanistas de todos os continentes, especialmente no campo de estudo da História Wedderburns (2005).

Na concepção desse autor o ensino da história da África coloca diversos problemas específicos nos quais os professores não estão acostumados a tratar. Um desses problemas é o fato de se questionar constantemente se os africanos são realmente os criadores de suas culturas e civilizações. Para ele, a regra na historiografia sustentada no preconceito é conceber as realizações históricas e culturais africanas como sendo resultados de intervenções externas. No caso da África subsaariana foi apresentada como ahistórica, isto é, “sociedades desprovidas de coerência orgânica”. Na visão de Wedderburns (2005), isso acontece porque existe uma racialização das criações africanas, sendo esse o problema central na qual se debruça a construção de sua história. Especificamente falando da América Latina, o autor afirma que os poucos estudos realizados por africanistas são reproduções das concepções criadas na Europa ou na América do Norte.

É esse quadro de singularidades da história africana que o autor considera a base para sua inserção na disciplina História na Educação Básica. Isso não quer dizer que o ensino da história da África não possui também práticas metodológicas aplicadas no ensino de História em geral. No entanto, reafirma que “a história altamente complexa da África” possui características próprias que a diferencia substancialmente das demais Wedderburns (2005). Do ponto de vista da inserção desses conteúdos nas escolas, o autor inferiu a partir da ideia de singularidade e alta complexidade da história africana,

que somente é possível na forma de abordagem transversal ou transdisciplinar, onde se deve processar a concepção da história conhecida como de longa duração. Essa questão foi percebida por Oliva (2007) e devidamente discutida em passagem anterior.

Outro princípio que o autor apresenta como base para o ensino da história da África é o que ele denomina de dupla diacronicidade da história da África. Para ele a África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando o processo histórico dentro do continente, mas também estabelecendo sua relação com o mundo. Desse modo, segundo ele, os professores podem estabelecer as influências que a África teve sobre os demais continentes e não somente o inverso, ou seja, como povos de outros continentes influenciaram a África, pois esse é o modelo atual do ensino de História. O principal a destacar é que o ensino de História deve acabar com a noção de isolamento da África em relação à história do mundo. Para o autor, sem esse procedimento de dupla dimensão diacrônica da história da África, o ensino desses conteúdos leva ao já conhecido “reducionismo simplificador” que coloca o continente unicamente na perspectiva da escravidão e colonialismo.

Outro aspecto, apontado pelo autor, que o ensino de história da África deve se empenhar é desfazer a interpretação raciológica que permeia os estudos africanos, pois isso é um dos mais contundentes obstáculos para a compreensão da realidade histórica desse continente. A esse respeito o autor propõe a necessidade de se processar no ensino de história da África através do que denomina de “síntese metodológica”. Essa síntese consiste, como foi elucidado por Oliva (2007), em um cruzamento das concepções dos principais historiadores africanos. O autor pensa em nomes como os de Joseph Ki-Zerbo, Cheikh Anta Diop, Elikia M. Bokolo e Boubakar Barry. Argumenta que existem divergências entre os autores africanos, mas em aspectos cruciais da história africana eles estão em acordo e isso permite que os professores possam apresentar um quadro satisfatório sobre a história desse continente sustentado nos trabalhos desses pesquisadores. Isso quer dizer que o fato de haver pontos de convergência entre diversos autores africanos possibilita conceber uma nova metodologia, ampla e flexível, de se trabalhar a história do continente africano em sua totalidade histórica e riqueza historiográfica.

Esses autores africanos fazem diferentes interpretações da história da África, pois partem de marcos teóricos distintos, mas existem princípios comuns a todos eles. Esses princípios são exigências de caráter analítico que marcam as obras desses historiadores e podem ser apresentadas em alguns tópicos: o enfoque de abordagem da

história africana, do ponto de vista temporal, é o de longa duração; trabalham com a perspectiva da dupla diacronia acima exposta; discutem a primazia exclusiva do continente africano na origem da humanidade e anterioridade histórica do complexo civilizatório egípcio-núbio; trabalham com a noção da existência de base política, cultural e econômica comum para o processo histórico multifacetado e não linear das sociedades africanas; estabelecem fases e periodizações específicas africanas de sua história; trabalham com enfoques sociais concentrados nos aspectos da estratificação social, nos modos de produção e nas estruturas políticas; por fim, realizam tratamento da história a partir da definição de espaços geográficos civilizatórios específicos ou regionais.

Esse complexo panorama apresentado por Wedderburns (2005) representando um quadro das convergências de tratamento da história da África entre historiadores africanos, permite, segundo o autor, uma definição de aspectos constitutivos da especificidade histórica africana, podendo ser sistematizados da seguinte maneira: periodização de longa duração; configuração de espaços geográficos e civilizatórios africanos; análise da sociedade centrada na produção e na complexidade das relações sociais com diferenciações estratificadas; análise da sociedade centrada no modo de produção, como estrutura fundamental da sociedade dividida em classes e análise histórica centrada nas estruturas políticas.

Com base nesses seis critérios acima expostos, segundo o autor, os professores podem elaborar esquemas para análise que busquem tratar a complexidade histórica africana, levando em conta as especificidades regionais. Portanto, a África deve ser compreendida em sua complexidade e diversidade. O “espaço civilizatório” seria exatamente cada complexo regional onde se desenvolveram as diferentes sociedades africanas. Na compreensão de Wedderburns (2005), esses espaços geo-históricos são as áreas onde aconteceram as múltiplas relações entre povos africanos e deste com o mundo. Os critérios para definir estes espaços históricos africanos são de cunho geográfico, linguístico, político e cultural. Para esse autor, se pode classificar “pelo menos quinze grandes espaços civilizatórios africanos”. Iniciando desde o surgimento do ser humano, o autor mapeia todos estes espaços históricos da África que poderiam servir de orientação para o ensino da história africana. Esse procedimento teórico feito por ele levou em conta essencialmente os aspectos histórico, cultural e espacial da África e tem implicações no sentido de se buscar uma organização teórica para a sistematização da história africana.

Segundo o autor a partir desse esquema geral baseado na ideia de espaços civilizatórios é possível pensar em criar uma temporalidade própria para a historicidade. Bittencourt (2011) argumenta ser uma necessidade premente para o ensino de História a periodização, pois é através dos períodos históricos que ele se estrutura. Nesse particular, Wedderburns (2005) busca delimitar “períodos históricos de longa duração” para o continente africano que obedeça às singularidades de seu processo interno. Para ele a primeira divisão da história africana deve ser feita a partir de três marcos históricos referenciais: Antigo, Formador e Moderno. Para delimitar esses marcos histórico africano se levou em conta as seguintes construções históricas: ciência, tecnologia, religião, artes, filosofia, organização socioeconômica, classes sociais e a interação das famílias linguísticas africanas.

Nesta periodização o primeiro elemento a discutir é o conceito de pré-história. Para esse autor, esse conceito se aplica unicamente ao período anterior ao surgimento do ser humano, pois a partir de sua presença se inicia a história da humanidade. Ele reitera que somente em uma periodização de longa duração podem-se ensinar esses fatos históricos. A partir da presença humana no planeta se processaria a sequência de períodos históricos com o povoamento do continente africano pela humanidade. Com este ponto de partida, o ensino de história da África se processa tendo como eixo uma série de temas tais como o povoamento do planeta, os processos de migração intra-africana, o fenômeno da sedentarização e assentamento agrícola na África, o processo da construção dos primeiros Estados da história, as lutas e rivalidades políticas entre povos e nações africanas, os expansionismos intra-africanos desde a antiguidade até a contemporaneidade, as invasões do exterior, a conquista e colonização árabe da África setentrional, os tráficos humanos intra-continentais e transoceânicos, os processos de desintegração de espaços sócio-históricos constituídos e, conseqüentemente, os processos de regressão social advindas da conquista e colonização europeia de todo o continente africano, as lutas de libertação e a descolonização da África e as lutas da pós-independência. Essas temáticas devem ser trabalhadas a partir de cada um dos quinze espaços geo-civilizatórios africanos, situados nos seis marcos referenciais de periodização: Antiguidade Próxima, Antiguidade Clássica, Antiguidade Neoclássica, Período Ressurgente, Período Colonial e Período Contemporâneo.

Percebe-se que, na análise de Wedderburns (2005), que a questão central é a dimensão que a história africana possui. Seja na temporalidade, na noção espacial e nas temáticas do processo histórico africano o ensino de história da África implica em um

desafio que exige dos professores esforços de estudos e organização do trabalho pedagógico. Não obstante, o autor apresenta, de forma sistematizada, uma possibilidade de efetivação desse ensino a partir do que a historiografia africana apresenta. A intenção desse autor ao elaborar tal esquema teórico de cunho conceitual, temporal e espacial para a história africana parece ser o de fornecer aos professores da Educação Básica uma opção de organização dos estudos da história africana de tal modo que essa abordagem possa apresentar a vantagem de um enfoque panorâmico que leve em conta a visão dos autores africanos. Pensa o autor que esse esquema elaborado por ele permite facilidades para o estudo e ensino de África, especialmente para aqueles professores que ainda não possuem uma grande familiaridade com essa temática. Em suma, Wedderburns (2005) criou um modelo específico para o ensino da história africana na Educação Básica no Brasil. Este modelo tomou como referência os historiadores africanos e buscar demonstrar a singularidade histórica da África. Como é bastante extenso dever ser trabalhado na perspectiva da história em longa duração.

Uma questão crucial para o ensino da história africana nas escolas que mereceu destaque a parte do mencionado autor foi o tema da escravidão. Para ele, muito embora exista uma enorme produção historiográfica sobre a escravidão não se chegou a uma teoria geral sobre a escravidão que possa ser empregada em todas as experiências históricas, pois as definições se perdem quando se trata de estudar as experiências particulares com suas especificidades de lugares e épocas. Nesse aspecto, o autor afirma que a África, em seu processo histórico conheceu variadas formas de sociedades e diversos modelos de relações de trabalho, principalmente aquelas relacionadas ao trabalho escravo (WEDDERBURNS, 2005). Tendo em conta essa variedade, se pode elaborar uma tipologização de formas africanas de trabalho escravo. O autor busca discutir a questão alentando para a complexidade do tema e as cautelas que se deve ter ao abordá-lo quando se fala em África:

A escravatura existente na África, principalmente no período pré-islâmico e pré-colonial, continua a desafiar as tentativas de tipologização, sendo motivo das mais divergentes e contraditórias análises. Todo o assunto gira em torno à questão: houve escravatura sem sistema escravista que englobasse a totalidade da sociedade na África? (Wedderburns, 2005, p. 19)

O autor acrescenta que existe uma concepção que trata essa questão a partir de um posicionamento de que a complexidade desse tema o torna um dos mais difíceis para o ensino da história africana. Neste aspecto, argumenta que as formas de trabalho

escravo na África foram tão variadas e complexas, mas em geral se tratou de variações e graus de complexidades do trabalho serviçal, pois que nunca houve, segundo ele, uma situação de escravidão puramente econômica generalizada na África. Para Wedderburns (2005), a escravidão que existiu no continente africano a partir de seu processo interno foi predominantemente do tipo doméstico e serviçal. Isso muda com o advento da presença árabe no continente sem, contudo, se criar sociedades tipicamente escravistas. Sobre essa questão, ainda alerta para o fato de que as formas de escravidão propriamente africana também não podem ser confundidas com o modelo desenvolvido nas Américas. Para Wedderburns (2005) não há dúvida de que existia a escravidão na África antes de qualquer presença estrangeira no continente, mas isso não permite concluir que fosse igual às outras experiências análogas dos demais continentes.

Essas questões são fundamentais para serem colocadas pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, o importante é não “idealizar de modo algum as estruturas pré-islâmicas e pré-coloniais dos povos africanos”, pois o mais importante para esse ensino é compreender as grandes questões que sejam realmente singulares ao continente africano (WEDDERBURNS 2005).

Essas colocações do referido africanista sobre a problemática relativa aos conteúdos para o ensino da história da África permite pensar quanto é difícil a inserção da história africana nas escolas, por isso não se pode ser deixada essa tarefa às iniciativas dos professores sem os devidos suportes de formação. A esse respeito, Wedderburns (2005) vislumbra alguns problemas que a história africana teve na educação brasileira anterior à vigência da lei de obrigatoriedade de seu ensino. O mais importante desses problemas, considerado pelo autor, é a visão deturpada da África existente nas fontes bibliográficas as quais os docentes podem ter contato e utilizá-las em sala de aula. Para ele isso é delicado porque muitos trabalhos sobre o continente africano reproduzem imagens estereotipadas que podem influenciar no ensino atual de África. Ele argumenta que antigos preconceitos aparecem em novas reelaborações sobre a África. Essa questão da continuidade ou reiteração de padrões antigos para o ensino é bastante sério na visão desse autor, corroborando com as preocupações de Oliva (2004). Por isso, concebe como sendo necessário os docentes terem uma ideia precisa de quais obras apresentam realmente uma concepção objetiva e científica que possam ser levadas ao universo do ensino sem os riscos de estarem alimentando teses preconceituosas e equivocadas sobre a África. Nesse particular, constata que existe uma carência de

material didático sobre a África no Brasil e que não acredita ser um problema para ser resolvido em pouco tempo.

Portanto, o primeiro grande desafio para os professores que vão ensinar a história da África é o esforço didático que terá de fazer para encontrar obras que não apresentem preconceitos e estejam de acordo com a veracidade histórica africana. Como então saber se tal ou qual obra se enquadra nessa concepção de um estudo sobre África desprovida de estereótipos? Para o autor elas devem ser mensuradas por vários critérios que garantam possam dar credibilidade ao seu uso nas escolas. Para ele o meu mais consistente de isso acontecer seria essa seleção feita por especialista e depois apresentada aos docentes da Educação Básica, pois “isso permitiria estabelecer uma ordem de prioridades das obras a serem traduzidas e que poderiam servir de bibliografia mínima norteadora sobre a história da África” para os professores brasileiros.

Na visão desse autor a prioridade dessa seleção deveria ser dada a autores africanos. Isso seria a primeira garantia de não haver teorias raciológicas nas obras escolhidas. Ainda insiste que é impossível um ensino verdadeiro da história africana sem que a base seja feita por obras elaboradas por historiadores africanos:

(...) o novo empreendimento docente preconizado na lei nº 10639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente africana sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada. Trata-se de especialistas que conhecem a África a partir de dentro, através das mentalidades, cosmogonias, línguas e estruturas que moldaram aquelas sociedades ao longo da mais extensa história do planeta. (WEDDERBURNS, 2005, p. 19)

A esse caráter cultural das obras genuinamente africanas ele acrescenta o critério epistemológico e ideológico que a escolha dos autores africanos deva ser submetidas. Isso é importante para não se elaborar uma ideia ingênua de que basta ser africano para ser o historiador que necessariamente terá uma concepção não eurocêntrica da História. Sobre essa questão, Wedderburns (2005) demonstra o rigor metodológico que as obras dos autores africanos têm passado dentro do próprio continente. Segundo ele, não existe uma visão única da produção historiográfica africana. Tendo isso em vista, o critério da escolha primordial de autores africanos se justifica pelas argumentações postas acima, do rigor metodológico. Assim sendo, o referido africanista não deixa dúvidas quanto à primazia dos autores africanos para escrever sua própria história, sem com isso desenvolver fundamentalismo de garantias das obras escritas por africanos e não africanos sem a avaliação do critério científico da obra:

Existe no momento um importante corpo de obras básicas, incontornáveis, produzidas por africanos, que podem e devem servir para ampliar as bases do saber sobre esse continente assim como para a reconfiguração e reestruturação dos programas de estudos africanos em todos os níveis. Embora não sejam, e de longe não serão, as únicas obras rigorosas sobre os assuntos em questão, essas obras são tão confiáveis quanto as melhores produções da historiografia africanista mundial. As problemáticas que tratam são suficientemente específicas para constituir, no seu conjunto, uma sólida base geral para ajudar a assentar os estudos e pesquisas sobre a história da África, desde os primórdios da humanidade até o presente. (WEDDERBURNS, 2005, p, 20)

Os historiadores africanos apresentam um pensamento crítico com os devidos rigores do trabalho científico e “em contraposição àquele pensamento, tentador, que consistiria na apologia sistemática do passado pré-islâmico ou pré-colonial”. Nesse sentido cabe colocar que este seria o procedimento crucial para um ensino de África condizente com a perspectiva africana de sua história. Para o autor “a historiografia africana está em pleno processo de descolonização intelectual” Wedderburns (2005).

Fica então o problema de como os professores poderão ter acesso aos autores africanos. Na opinião de Wedderburns (2005), isso poderia ser possível, entre outras ações, pela criação de “oficinas de formação para agentes multiplicadores selecionados, preferencialmente, entre os docentes das disciplinas humanas, e não somente na disciplina histórica”. Para ele a sensibilização dos docentes é fator primordial para o êxito da implantação desses conteúdos nas escolas, pois serão exatamente eles os sujeitos decisivos nesse processo. Nesse particular, a busca por autores africanos se coloca por entender que o desafio inicial dos docentes da Educação Básica “incumbido da missão de ensino da matéria africana” é “demolir os estereótipos e preconceitos que povoam essa matéria”.

O balanço dos desafios que o ensino de história da África encontrará nas escolas levou o autor a apresentar três fatores que considera o âmago do problema da inserção desses conteúdos nas escolas. O primeiro é a sensibilização dos professores para a temática, pois sem isso nada se resolverá. O segundo é a preocupação para adquirir o conhecimento sobre a África. O terceiro é a forma interdisciplinar que esses conteúdos devem ser postos nas escolas. Não obstante, para o mencionado especialista, esses fatores devem estar acompanhados do princípio de que os docentes somente poderão ensinar África se estiverem imbuídos dos objetivos desse ensino, no sentido de “compreensão das diferenças e da alteridade, como fatores estruturantes da convivência humana”. Sem esse espírito embutido nas ações dos professores não haverá êxito na implementação de África nas escolas brasileiras.

Essa dimensão dos conteúdos e da pedagogia posta para os professores que vão ensinar África nas escolas, Wedderburns (2005) indaga sobre as reais possibilidades da efetivação da lei. A preocupação é se isso não implicou em uma responsabilidade muito complexa para os professores que exige deles um esforço didático muito grande. Em suma, a questão fundamental é saber quais são as condições que serão proporcionadas a esses docentes para auxiliá-los nessa difícil tarefa. Essa é uma problemática difícil de ser respondida. No entanto, as reflexões de Wedderburns (2005) não deixam dúvidas de que as bases para o ensino de história da África na Educação Básica é ser lastreada por autores africanos e abordada em sua dimensão completa, das origens da humanidade à atualidade.

Oliva (2004, 2007) e Wedderburns (2005) se constituem nos dois autores que se preocuparam sobremaneira com a problemática da inserção da história da África nas escolas. Houve pensadores do ensino de História e africanistas brasileiros preocupados igualmente com essa questão que se dedicaram a realizar artigos com sugestões e apontando o que consideravam problemas para implementação da Lei 10.639. Esses especialistas foram analisados por Oliva (2007) e suas principais conclusões estão igualmente expostas acima. Recentemente, em 2013, foi publicada uma coletânea contendo trabalhos de vários especialistas sobre a temática da implementação das Leis 10.639 e 11.645. Os artigos versam sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Desses trabalhos destacamos aqueles que estão próximos à temática dessa pesquisa.

O primeiro que merece destaque são as reflexões de Alberti (2013) para o qual as Leis 10.639 e 11.645 são instrumentos de combate ao racismo. A autora discute que é imprescindível ter em conta esse caráter da inclusão dos estudos africanos e afro-brasileiros propostos pela referida lei porque existe uma situação peculiar na sociedade e no imaginário brasileiro: a crença de que, diferentemente de outros países, não existe no Brasil racismo por conta da mestiçagem que caracteriza a formação dessa nação:

No Brasil, ao contrário, não há necessidade de convencer alunos e educadores de que negros e indígenas são parte da nação. Nossa narrativa da identidade nacional, consolidada a partir de 1930, principalmente, afirma que somos uma sociedade mista, uma mistura das três raças. “Muito a acreditam que, se temos problemas como injustiças e desigualdades, eles se devem a contrastes e a herança da escravidão, e não ao racismo propriamente dito.” (ALBERTI, 2013, p. 31).

Ao discutir o conteúdo da lei 11.645, a referida autora indaga sobre a existência de uma cultura e história africana no singular como está posta no texto oficial. Segundo ela a questão central para o ensino de história africana é saber qual a visão de África que se quer de fato proporcionar aos alunos. Isso é importante para não se repetir, nas salas de aula, padrões teóricos que uniformizam esse continente. Alberti (2013) alerta que ensinar África faz parte de um problema que se denomina no ensino escolar de questões “sensíveis” ou “controversas” e, por isso, são geralmente ignorados nas salas de aula.

O segundo texto que se destaca da referida coletânea é o de Costa (2013). Para esse autor, duas questões se colocam para a implementação da referida lei. Primeiramente, cabe afirmar que se tratou de um desafio para as escolas, especialmente para o currículo da disciplina História. Esse desafio se constitui fundamentalmente em saber quais os conhecimentos que de fato são necessários para se tornar os estudos africanos e afro-brasileiros possíveis de serem ensinados. Em segundo lugar, saber quais as matrizes historiográficas a serem utilizadas para ensinar a história africana. Na visão desse especialista, os êxitos da proposta em ensinar esses conteúdos dependem das respostas que os docentes dão a essas duas questões. Não obstante, dessa situação anterior surge outra questão relativa aos temas que os professores devem escolher para ensinar a história da África. Neste caso, o autor questiona a postura de “positivar a história africana”, entendida como um posicionamento contrário às versões que trabalham com estereótipos, passando imagens negativas do continente africano. A preocupação desse autor é que a positivação da história africana tem sido feita, pelos professores, através do “apelo à história das grandes civilizações”. Neste sentido, os docentes têm buscado trabalhar com a escolha temática das “civilizações e organizações políticas pré-coloniais como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue”. Para o autor essa opção é um recurso tradicional do ensino de História, baseado no estudo das grandes civilizações europeias. Assim sendo, muda-se o tema para permanecer a mesma metodologia e visão de História. A crítica principal desse especialista toma o sentido de que o resgate da grandeza africana não pode ser feito somente com esse recurso. Mudança de conteúdo sem alterar a forma, a questão, portanto, não seria didática, mas de perspectiva analítica que determina a seleção de conteúdos.

O terceiro texto destacado foi o de Kaly (2013) cujas reflexões se direcionam para o questionamento do porque a história da África foi ocultada do ensino de História e dos livros didáticos e das escolas brasileiras por tanto tempo. Esta questão é acompanhada de outro questionamento no sentido de saber se esse processo de ocultar a

África tem a ver com a forma como a população negra é posta na sociedade brasileira. O mencionado autor afirma que a história da África foi abordada no ensino de História somente a partir da presença da Europa. A questão é saber se esse padrão ainda continua. Relacionando essa situação com os questionamentos postos acima o autor postula que o resgate da cidadania para a população negra brasileira necessita do “conhecimento profundo da história da África”. Isso implica desconstruir a ideia que associa essa história unicamente ao tráfico humano transatlântico. E mais ainda, quando é tratada essa temática são destacados os aspectos culturais no sentido minimizado da contribuição africana na culinária e alguns aspectos culturais. Para Kaly (2013), esse padrão somente será superado caso se demonstre que a contribuição africana para a humanidade se processa em vários níveis de conhecimento como filosóficos, científicos, tecnológicos, artísticos, etc. Com isso, o autor propõe rever o conceito de afro-descendência muito relacionado à diáspora compulsória atlântica enquanto que a história africana o coloca ao tema da origem humana.

O quarto texto selecionado para análise é o de Santos L. (2013) que fez uma pesquisa sobre a situação do ensino dos estudos afro-brasileiros e africanos nas escolas do município de Contagem, em Minas Gérias. Nessa pesquisa trabalhou com professores de diversas áreas, com prioridade para os docentes de História. Nos procedimentos de pesquisa uma das técnicas utilizadas foi o grupo focal. A autora coloca que os conteúdos obrigatórios posto pelas Leis 10.639 e 11.645 possuem uma “forte significação política e social”, por isso, não se trata apenas de colocar nas escolas novos elementos curriculares, mas de levar para dentro do espaço escolar uma temática que interfere na compreensão de fundo que alunos e docentes têm da sociedade brasileira.

Santos L. (2013) em sua pesquisa buscou saber quais percalços e dilemas enfrentam os professores de diversos níveis da Educação Básica para a implementação das referidas leis. Segundo a autora, a dupla complexidade da estrutura escolar e da temática a ser ensinada torna qualquer pesquisa a respeito bastante complexa, pois “a entrada da temática africana e afro-brasileira nos currículos escolares apresenta-se como um processo extremamente complexo, envolvendo múltiplas variáveis e desdobrando-se em uma gama de possibilidades” (SANTOS, 2013, p. 59). Em sua pesquisa, admite que buscou saber dos professores o que “efetivamente tem acontecido nas salas de aula” no que diz respeito à temática em questão. Essencialmente, buscou investigar o que os professores ensinam, como ensinam e em que momento ensinam as temáticas africanas

e afro-brasileiras nas escolas. A pesquisa foi realizada no ano de 2008, se constituindo em trabalho de investigação de um doutoramento.

Os resultados conseguidos por essa autora apontam para a situação de que os professores trabalham a temática africana voltada para o sentido da “positivação da identidade negra” e da perspectiva da reeducação das relações raciais. Neste sentido, estão em consonância com o princípio posto nas Diretrizes Curriculares do CNE (2004). No entanto, ao fazê-lo os docentes apresentaram questões de procedimentos e interpretações que suscitam polêmicas.

A principal questão elucidada pela autora foi a dupla confusão entre ensinar história ou cultura, assim como se deveria dar prioridade aos conteúdos afro-brasileiros ou africanos. A prioridade se deu ao estudo das culturas, apartada da história. Segundo a autora, isso se processou devido ao fraco preparo dos professores para o ensino da história africana. A tendência geral foi a concentração no ensino da cultura afro-brasileira. Isso se processou em forma de atividades que foram avaliadas pelos professores como atividades superficiais. O quadro apresentado por Santos L. (2013) elucidou sérios problemas de formação docente, especialmente para a temática africana. No entanto, a referida pesquisadora garante que os professores estão engendrando esforços para desconstruir estereótipos. O problema é que se esbarra na questão do conhecimento e na falta de continuidade dos trabalhos que são estruturados com base em culminâncias de atividades. A autora coloca que os professores criticam bastante as atividades que são desenvolvidas nas escolas tratando-as com termos como “folclorização” ou “espetacularização” da temática africana e afro-brasileira no ensino (SANTOS L. (2013).

Outro trabalho recente que discute a inserção da África nas escolas é o artigo realizado por Carvalho (2012). Para esse autor a Lei 10.639 proporcionou mudanças significativas na educação no Brasil, notadamente no ensino superior, através da criação de disciplinas História da África nas licenciaturas, assim como o surgimento de uma série de cursos de extensão e pós-graduação sobre essa temática. O mesmo, porém, não acontece quando se refere à Educação Básica. No entanto, o problema mais, para esse autor, é o fato de que essas mudanças não alteraram o quadro da predominância do padrão eurocêntrico da estrutura dos cursos universitários de História e, em especial, a inserção desses conteúdos nas escolas não modificou as bases tradicionais em que a disciplina história é estruturada.

O autor reconhece que existem muitos obstáculos para a implementação da história africana nas escolas. Nesse sentido, enumera algumas dessas dificuldades para uma devida inserção da África no currículo escolar: a questão da formação de professores, a carência de bibliografia relacionada à historiografia sobre a África, assim como ausência de livros e demais materiais didáticos adequados para essa temática.

Não obstante, o autor defende a ideia de que esses obstáculos seriam superados com maior facilidade se não houvesse um impedimento de fundo que se pode considerar o maior obstáculo para a implantação desses conteúdos nas escolas: as representações estereotipadas que se tem da África. Em outras palavras, é o preconceito a causa maior que dificulta a introdução dos estudos africanos no ensino brasileiro atual (CARVALHO, 2012).

O balanço que se fez nesse ponto sobre as pesquisas a respeito da inserção dos estudos africanos no ensino demonstra a insipiência dos estudos sobre essa temática. Os trabalhos se dividem em artigos e teses de doutoramento. Em geral se ocupam com a temática da implementação da lei no sentido amplo da inserção dos estudos afro-brasileiros e africanos nas escolas não havendo, portanto, um corte específico para a história africana. No entanto podem-se localizar, nestes textos, reflexões que dizem respeito ao ensino a história africana. A tendência geral das pesquisas recentes é a afirmação da tendência nas escolas em priorizar os estudos afro-brasileiros em detrimento dos estudos africanos. Nesse aspecto, fica configurado o problema da formação e conhecimento para os estudos africanos, assim como a evidência das atividades extraclasse em detrimento da abordagem da África em sala de aula. Portanto, os estudos recentes tratam da problemática conjunta da implantação da das leis de obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros, africanos e indígenas, emergindo a carência de investigações específicas para a inserção da história da África nas escolas. Neste particular, continuam sendo referencias os trabalhos pioneiros de Oliva (2004, 2007) e Wedderburns (2005) que se dedicaram especialmente à temática do ensino da história africana na Educação Básica. Ainda que tratassem da temática da história africana no ensino, esses autores não investigaram o ensino de África nas escolas.

4.3. Pesquisa em educação numa perspectiva de aproximações metodológicas

Segundo Severino (2007) a metodologia de pesquisa se divide em duas temáticas complementares. A primeira trata dos métodos e técnicas, referindo-se exclusivamente a procedimentos de coleta e tratamento de dados empíricos. A segunda trata da discussão sobre as possibilidades de alternativas teóricas nas quais a pesquisa se baseia. Desse modo, se optou por discutir nesse ponto os referenciais metodológicos de cunho teórico nos quais essa pesquisa busca se identificar. A parte das técnicas, instrumentos e procedimentos de investigação são expostas no próximo capítulo simultaneamente às análises dos dados.

Essa opção está em acordo com Freitas (1995) no qual sugere que a análise dos dados seja realizada em conjunto com a exposição dos meios sobre os quais os mesmos foram coletados, pois isso permite uma interpretação dos dados e elucidação dos meios que os possibilitarem, facilitando assim uma crítica mais apurada dos resultados obtidos. A discussão metodológica em separado fica assim destinada exclusivamente ao que se denomina de referencial teórico metodológico. No que diz respeito aos referenciais teóricos ou epistemológicos de uma pesquisa é importante iniciar com a observação de Gatti (2007) de que nas ciências sociais existe uma disseminação de metodologias, confirmando a ideia de que essa área de conhecimento é marcada por maior flexibilidade porque trabalham com uma realidade dinâmica.

Nesse aspecto, é relevante também ter em vista o que diz Severino (2007) quando faz a ponderação de que nenhuma metodologia é completa, por isso que, para esse autor, não ter sentido optar por um referencial metodológico desprezando os demais. Para ele o diálogo constante entre as metodologias é uma atitude plausível para se evitar fazer da questão de escolha de método uma barreira intransponível para o diálogo entre concepções teóricas.

Tendo em conta o exposto acima, o princípio que norteia a discussão metodológica dessa pesquisa se afina com a perspectiva de Gamboa (2007) segundo o qual os procedimentos que definem uma ciência não são unos, portanto seu método também. Entendo que essa concepção amplia as perspectivas para escolha das metodologias para a pesquisa. O surgimento de abordagens alternativas colocadas sob a denominação geral de metodologias qualitativas é o exemplo dessa ampliação das metodologias nas ciências humanas em especial. Segundo o referido autor, atualmente se apresenta um leque de novas perspectivas na constituição de conhecimentos no

campo da pesquisa qualitativa, especialmente quando se refere à temática da educação. Complementa o autor que as pesquisas em educação têm privilegiado sobremaneira os estudos de caso, as abordagens antropológicas, a pesquisa-ação e participante.

Nesses novos rumos aparecem igualmente novas perspectivas de fontes e técnicas tais como a observação, depoimentos, questionários, entrevistas, memoriais e o grupo focal. Na utilização dessas metodologias busca-se apoio em referenciais teóricos considerados mais adequados a elas, notadamente, a fenomenologia e a perspectiva dialética. Nesse momento é interessante colocar a ponderação feita por Gamboa (2007) no sentido de que essa tendência para a multiplicidade das pesquisas qualitativas trouxe um risco para a área de educação, qual seja, as pesquisas têm substituído a predominância dos estudos quantitativos pela preeminência dos estudos chamados qualitativos de forma absoluta (GAMBOA, 2007). Em outras palavras, nas metodologias atuais utilizadas na pesquisa em educação a necessidade de superar o domínio quantitativista conduziu para uma opção absoluta aos procedimentos qualitativos, relegando por completo qualquer procedimento quantitativo.

Em nosso entendimento, apoiado no referido autor, pensamos que na situação investigativa de campo se está lidando sempre com questões de qualidade e de quantificação. Isso significa que o uso de recursos de metodologias qualitativas necessariamente não elimina as possibilidades quantitativas. É nessa perspectiva de duplo manejo dessas técnicas que foi realizada essa pesquisa, com tendência clara para a opção qualitativa. Isso implica em entender que as metodologias são consideradas a partir de sua adequação ao objeto de pesquisa. Por conseguinte, a escolha e emprego de técnicas e instrumentos são considerados à medida que sejam apropriados ao objeto de investigação, pois nisso está a consistência da pesquisa de campo.

Cabe ainda se deter na discussão sobre a relação entre pesquisa quantitativa e qualitativa à medida que não há consenso entre especialistas quanto a posição aqui colocada de junção das duas metodologias. Neste aspecto, vale observar a opinião de Galeffi (2009) que postula a ideia de que não somente existe uma clara distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa, como também a diferenciação desses dois modelos esta relacionada à formação dos dois grandes campos de conhecimento em ciências da natureza e ciências do homem:

A terminologia pesquisa qualitativa é logicamente distinta da pesquisa quantitativa. O qualificativo aqui faz toda a diferença. De modo veloz, busco compreender a gênese epistemológica da pesquisa qualitativa e sua relação direta com a gênese das ciências físico-matemáticas modernas. Isso significa não desconhecer a historicidade do que se pode chamar de pesquisa qualitativa qualificada, porque está em jogo uma disputa longamente sedimentada entre o modelo físico-matemático de realidade objetiva e o modelo complexo de realidade objetiva-subjetiva que inere ao ser humano discernir e elaborar criativamente ao infinito, por necessidade vital e não por veleidade ou acaso. (GALEFFI, 2009, p. 17).

Apesar de reconhecer historicamente que a pesquisa qualitativa teve suas origens nas denominadas ciências físico-matemáticas, Galeffi (2009) indica que a complexidade da relação entre a realidade objetiva e subjetiva exigida pela pesquisa qualitativa viria somente com o advento das ciências humanas do qual o campo da educação se integra. Esses problemas que aqui se colocam entre o dilema da opção quantitativa ou qualitativa da investigação, segundo Gatti (2007) encontram-se inseridos na produção da pesquisa em educação nas mais variadas metodologias.

Neste debate Gamboa (2007) sustenta a polêmica de que a simples opção por um tipo de metodologia seja de cunho quantitativo ou qualitativo, não é a questão central de uma pesquisa. O autor acredita ser mais importante do que o posicionamento nessa dicotomia metodológica a atitude crítica do pesquisador no sentido de estabelecer confronto de autores, levantar dúvidas sobre modelos teóricos e apresentando questões relativas aos limites dessas metodologias. No mesmo sentido, Severino (2007) complementa que a postura crítica diante da pesquisa depende muito da vivência do pesquisador com a área pesquisada. Para esse autor a experiência cotidiana do trabalho no qual se gera um conhecimento específico é essencial para se criar as condições que permitem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica dos autores utilizados, ao mesmo tempo em que possibilita uma postura teórica mais consistente com os problemas que se propõem examinar. Para ele essa base de vivência pessoal possibilita ao pesquisador melhores condições de desencadear inferências, evitando assim repetir teorizações existentes.

Foi visto que a opção metodológica, a princípio, apresenta dos campos teóricos configurados nas pesquisas qualitativas ou quantitativas. Igualmente discutiu-se que para determinados autores essa dicotomia não é a centralidade da pesquisa e que, por isso, a combinação de técnicas e procedimentos venha a ser uma opção desejada desde que seja adequado ao objeto de pesquisa. Destarte, a opção pela utilização de variadas técnicas e metodologias não impede que a pesquisa esteja direcionada a uma linha

tendencial. Neste âmbito, esta pesquisa está situada no campo das metodologias qualitativas. No entanto, como existem variadas modalidades de metodologias qualitativas, cabe esclarecer que direcionamentos, dentro desse campo, foram tomados para a investigação de campo.

O primeiro desses direcionamentos que essa pesquisa se aproximou foi o da etnometodologia. Segundo Macedo (2010), essa perspectiva metodológica se baseia fundamentalmente nas descrições do real, destacando elementos para extrair deles os significados que têm para aqueles que pertencem a essa realidade. É importante salientar que uma das características marcantes desse procedimento de investigação é o fato de o pesquisador não se colocar de fora da realidade que estuda e sob as quais procura captar seus significados. Essa modalidade de pesquisa se denomina pesquisa naturalista pelo fato de que o pesquisador atua no meio onde ela se desenrola se diferenciando substancialmente da pesquisa laboratorial. Trata-se de uma pesquisa que requer muita disciplina. O resultado da investigação depende fundamentalmente do modo como o pesquisador faz a descrição dos dados e como consegue dessa sistematização captar seus significados. Por isso que é caro a essa metodologia a ideia de contexto, pois não há significado sem contextualização. Para a etnometodologia a compreensão dos fenômenos somente acontece a partir da elucidação do contexto no qual se manifesta. Segundo Macedo (2010) a aplicação dessa metodologia à educação se configura como sendo uma contraposição ao método experimental que trata o objeto da educação fora do contexto escolar.

Outro elemento importante a se considerar nessa modalidade de pesquisa é o postulado de que não se podem generalizar conclusões de investigações cujos resultados são adquiridos em contexto determinado. Por isso que nessa perspectiva de pesquisa qualitativa se elimina a possibilidade da colocação de hipóteses, exigindo uma flexibilidade para que os pressupostos possam ser testados empiricamente, evitando assim formulações teóricas levantadas a priori. O importante desse procedimento é que permite possibilidades para formular e reformular hipóteses no processo de realização da pesquisa. Na opinião de Macedo o princípio chave dessa metodologia é se constituir em uma “estratégia de pesquisa aberta, sem deixar de ser uma técnica de observação cuidadosa” (2010, p. 54). Isso implica que as perguntas iniciais da pesquisa possam ser modificadas durante o processo de investigação à medida que os dados fornecidos parcialmente sugerem ao pesquisador novas formulações. Para o referido autor, esta “capacidade de autocorreção do método”, permite os ajustes necessários entre

metodologia, contexto e objeto de pesquisa e é isto que essencialmente distingue a etnometodologia das metodologias quantitativas (MACEDO, 2010).

O primeiro elemento da etnometodologia apresentada por Macedo (2010) que se aproximam da perspectiva dessa pesquisa é o postulado de que o pesquisador está imerso na situação real em que a pesquisa acontece. O segundo elemento é o da flexibilidade no processo e investigação, especialmente no que diz respeito às dinâmicas referentes à mudança do problema de pesquisa e dos pressupostos a ele relacionados. Já o terceiro elemento, que considero o mais determinante para uma definição dessa metodologia, o processo de análise feito a partir do que Macedo (2010) denomina de “descrição densa”, não permite colocar essa pesquisa no âmbito estritamente da etnometodologia. Isso se coloca não porque essa pesquisa seja refratária ao processo de descrição, ao contrário, se considera aqui esse procedimento como fundamental para a compreensão do objeto estudado. No entanto, não consideramos esse o elemento definidor dessa pesquisa em termos metodológicos. Em outros termos, não foi utilizado como fundamento da análise a descrição exaustiva proposta pela etnometodologia. Em suma, princípios gerais dessa metodologia são partilhados nessa pesquisa ainda que não seja ela a orientadora da interpretação dos dados.

A busca de um enquadramento metodológico para essa pesquisa necessitou considerar o contexto social e político do objeto de estudo, conforme exposto no capítulo três. Por isso, privilegia o aspecto político da realidade que se procura investigar. Nesse sentido, essa pesquisa buscou assinalar as condições favoráveis ou obstáculos para a inserção dos estudos africanos nas escolas, apresentando problemas colocados pelos professores no sentido da implantação dessa modalidade de ensino na Educação Básica.

Seguindo o aspecto social e político do objeto de estudo, essa investigação se aproximou igualmente do modelo de pesquisa qualitativa denominada de pesquisa participante, basicamente pelo que Demo (2008) concebe como sendo o enfoque que tenha por princípio contribuir ou intervir de alguma forma na realidade que se estuda. Segundo esse autor, a pesquisa participante é aquela em que o pesquisador, para realizar a investigação, compartilha a experiência de vida ou profissional dos pesquisados, participando, de forma sistemática, no processo e das atividades a ela relacionadas. Isso significa, sobretudo, que o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados, passando a interagir com eles em todas as situações que envolvem a investigação. Nessa modalidade de pesquisa, o sujeito pesquisador

interage em ações praticadas pelos sujeitos pesquisados, observando as manifestações desses sujeitos e as situações vividas por eles no que diz respeito à temática da pesquisa. Nesse processo, é fundamental registrar as considerações que os sujeitos pesquisados fizeram ao longo dessa participação (DEMO, 2008).

Tendo em vista as considerações acima, essa pesquisa se identifica claramente com essa modalidade de pesquisa qualitativa. No entanto, torna-se mais complexa e complicada essa aproximação se levarmos em conta outros aspectos exigidos por essa metodologia, especialmente quando se pensa em sua dimensão completa, ou seja, que produza ao mesmo tempo conhecimento e participação, no sentido de condução política da situação pesquisada. No entanto, aspecto importante é a ressalva que o referido autor coloca a respeito da origem dessa metodologia: a pesquisa participante surgiu no campo de estudo da educação. Penso que isso tem a ver com a questão, discutida anteriormente, da demanda social intrínseca a essa área de pesquisa. Nesse sentido, se considera que essa pesquisa está implicada em determinada demanda social relacionada a uma política educacional específica.

Isso se coaduna com a questão mais importante sobre essa modalidade de pesquisa posta por Demo (2008) que é a noção de que a participação não envolve uma atitude do cientista somente para conhecer o fenômeno que investiga. Ela implica em compromisso que situa a pesquisa em uma dimensão política, social, cultural e histórica. Isso se coloca porque, para Demo (2008), a questão da pesquisa participante é conhecer para agir e é, essencialmente, nesse sentido, que essa pesquisa se identifica com essa metodologia.

Não obstante, Demo (2008) alerta para ingenuidades no emprego da pesquisa participante, no intuito de se buscar uma forma equilibrada de sua utilização. Para ele, o enriquecimento que a pesquisa pode obter por meio de posicionamentos participativos não pode eliminar dificuldades metodológicas. A questão é saber como se combinam pesquisa com finalidade política. Para o autor, na pesquisa acadêmica se pode esperar a realização de pesquisas sem pretensões práticas, mas, no caso da pesquisa participante, mesmo sendo realizado em âmbito acadêmico não pode acontecer numa situação alheia a um direcionamento político.

Na opinião do referido autor, a metodologia participante se sustenta na noção da importância não só metodológica, mas, sobretudo, política do conhecimento. No entanto, ele argumenta que a pesquisa participante engloba duas dimensões da construção do conhecimento: política e epistemológica. Isso implica na pretensão

fundamental dessa modalidade de pesquisa que é a defesa da possibilidade de intervenção alternativa na realidade, especialmente quando se refere ao fenômeno educacional. Mas, isso não pode ser realizado sem um arcabouço epistemológico. A essência da questão implica em conceber que a realidade “não só acontece, está dada e feita, como pode ser feita e parcialmente conduzida. Nunca é completa, pois está em constante vir a ser” (DEMO, 2008, p. 109).

O autor ainda enfatiza: “mais que em outras esferas existe aqui identidade entre sujeito e objeto” (DEMO, 2008, p. 111). Nesse particular, entendo que o pesquisador pode e deve manter certa distância estratégica do ponto de vista metodológico, mas, não deve separar de maneira estanque sujeito e objeto. O pressuposto que se coloca é que não há conhecimento científico, muito menos na área social, claramente no campo da educação, isento de posicionamento ideológico. Por isso que a visão crítica e autocrítica é decisiva numa pesquisa. Em suma, a pesquisa participante, assim como as demais, não pode ser concretizada sem os devidos cânones epistemológicos.

É interessante nesse momento, colocar uma apoderação feita pelo autor mencionado sobre o fato de a pesquisa participante não substitui necessariamente outras metodologias, pois considera que a realidade é muito complexa para que possa ser abordada de uma única forma. Para ele, outras metodologias possuem seus méritos e podem ser consideradas como complementares, distinguindo-se por elementos específicos no plano do conhecimento e da intervenção na realidade. Assim sendo, “é incorreto considerá-las excludentes ou inferiores” (DEMO, 2008, p. 106).

Aspecto importante para ser ressaltado é a necessidade que o mencionado autor coloca no sentido de diferenciar a pesquisa participante da pesquisa ação. Segundo ele a pesquisa ação se coloca a favor de um modelo de investigação que se relacione com a ideia de intervenção, no sentido de que o conhecimento produzido pela pesquisa deve está imbricado no âmbito de um projeto político. No entanto, para essa modalidade de pesquisa, isso não implica que haja um processo participativo propriamente dito, isto é, que o pesquisador esteja envolvido com o projeto específico de intervenção na comunidade pesquisada.

Para Barbier (2007) a pesquisa ação, diferenciadamente da pesquisa participante, não exige que o pesquisador assuma o projeto político da comunidade onde ocorre a pesquisa. A pesquisa participante demanda que, ao lado da produção do conhecimento, o pesquisador tenha uma atitude de participação comunitária. A pesquisa ação, por sua vez, estabelece tão somente que a pesquisa esteja relacionada a

um projeto político e não, necessariamente, ao universo comunitário estudado. Assim sendo, sua contribuição social, advém dessa filiação ao projeto político que possibilita uma difusão desses resultados, acarretando assim debates que auxiliam intervenções. Por conseguinte, a pesquisa participante prevê uma intervenção direta da pesquisa na realidade social, enquanto que a pesquisa ação atua de forma indireta.

Na concepção do referido autor, a pesquisa ação é aquela que, igualmente à participante, além de compreender, visa intervir na situação pesquisada, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação ou questão pesquisada. Desse modo, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas investigadas, mas não exige do pesquisador um compromisso imediato de ação a esse respeito, como seria o caso da pesquisa participante. Por isso que, a pesquisa ação pode significar uma posição mais adequada a um a pesquisa acadêmica que se relacione a projetos políticos, pois se produz conhecimento a favor de uma proposta política sem, contudo, assumir para si o destino da mesma. É nessa perspectiva que essa pesquisa se encontra.

Nesse momento vale retomar um debate feito no ponto anterior, no sentido da discussão sobre a questão da demanda social posta para a pesquisa em educação. A esse respeito, Barbier e Severino (2007) corroboram com a visão de que um papel social desempenhado por uma pesquisa não depende unicamente de sua filiação política e ideológica à medida que, entre outros fatores, sua aceitação social se relaciona à consistência metodológica que possui. Insistindo ainda nesse aspecto, Barbier (2007) argumenta que a disseminação dos resultados de uma pesquisa na sociedade tem relação com os métodos de trabalho nela envolvidos à medida que isso determina sua credibilidade nos próprios meios acadêmicos. Portanto, para esses autores, estudos frágeis metodologicamente parecem não ter muita repercussão social.

Por conseguinte, quaisquer que sejam as metodologias adotadas, o pesquisador precisa ter o cuidado com a questão do rigor metodológico da pesquisa. Nesse particular, é interessante conhecer o que pensa Macedo (2009) quando discute a temática do rigor da pesquisa científica. Esse autor levanta um elemento que considera importante para a produção do conhecimento: a relação que o pesquisador tem com a investigação. A esse respeito, defende a ideia de que “é preciso construir certo distanciamento teórico” da parte do investigador quando estiver se debruçando sobre o

objeto na pesquisa empírica (MACEDO, 2009, p. 91). O “distanciamento teórico” proposto por Macedo não significa neutralidade, ao contrário pressupõe que haja exatamente uma possibilidade de intervenção do pesquisador sobre o objeto, por isso que o “distanciamento” é construído pelo próprio pesquisador e não um fato que acontece a sua revelia. Pode-se entender que o “distanciamento” sugerido pelo referido autor é o próprio método desenvolvido pelo pesquisador, implicando desde a escolha dos procedimentos técnicos até a aplicação dos conceitos trabalhados na análise.

O recurso à ideia de um relativo afastamento teórico no momento da pesquisa de campo se deve ao fato de que com esse procedimento haja maior possibilidade de colher informações inovadoras no processo de coleta de dados. Como pensa Macedo, essa atitude do pesquisador é importante, pois permite que “os acontecimentos em curso” durante a investigação possam transcorrer livremente sem contenções teóricas apriorísticas (MACEDO, 2009, p. 91). As formulações teóricas resurgem na pesquisa após a coleta de dados, especificamente para o processo de análise. Com isso os conceitos são elaborados a partir da realidade concreta do fenômeno estudado com o auxílio do arcabouço teórico. A unidade da teoria com a empiria acontece no momento da análise. Assim sendo, teoria e empiria estão sempre em processo ambíguo de encontros e desencontros, separação e unidade.

Outra questão de suma relevância colocada por Macedo (2009) é a ideia da multireferencialidade, entendida como uma forma de pesquisa que busca “diferentes ângulos” de análises após “empregar múltiplos métodos de pesquisa e estratégias interpretativas para examinar aspectos distintos da situação” (MACEDO, 2009, p. 92). Inspirado nessa indicação de Macedo esta pesquisa utilizou o recurso de variadas técnicas de coleta de dados com objetivo de captar aspectos distintos do fenômeno estudado. Nesse sentido, esta pesquisa teve a preocupação em distinguir quais tipos de dados se pretendeu obter para cada técnica empregada. Para Macedo a utilização de modalidades distintas de metodologias de pesquisa favorece a criação de conceitos no processo de análise à medida que em uma determinada modalidade de técnica não se explora aspectos que somente em outra técnica se poderia perceber. Portanto, a combinação de metodologias de pesquisa direciona o trabalho para uma visão da totalidade do objeto o que favorece a criação de conceitos mais adequados à situação empírica estudada. Essa questão é importante tendo em vista a observação do autor de que na fundamentação teórica de uma pesquisa não podemos nos limitar a reproduzir conceitos, mas em criá-los (MACEDO, 2009).

Destarte a questão da maior relevância colocada por Macedo diz respeito ao que considera o rigor na pesquisa. Segundo o autor, tratar com rigor uma investigação é deixar vir à tona os pressupostos que orientam a pesquisa, especialmente na coleta de dados. Isso significa que a organização do trabalho de pesquisa deve estar lastreada com pressupostos que servem de norteadores da investigação. Uma forma de demonstrar o rigor da pesquisa é deixar claro, em todas as etapas do trabalho, quais os pressupostos que direcionaram a investigação e serviram como base para a escolha dos procedimentos metodológicos. Uma pesquisa tem que ter critérios para se constituir como um trabalho científico e sua explicitação se configuram como o rigor do trabalho. No entanto, o mais importante na concepção de Macedo sobre o rigor científico é que os passos da pesquisa, ainda que sejam orientados por critérios, deve ser constantemente questionados. O ato da crítica se constitui como elemento indispensável do rigor científico, implicando em que “a fidelidade aos passos não questionáveis” deixa de ser o definidor da pesquisa qualitativa e a reiterada problematização dos pressupostos e métodos como outra possibilidade de cientificidade. O rigor da pesquisa qualitativa, não significa, portanto, a falta de critérios, pressupostos e método, mas a reavaliação permanente destes durante o processo de construção da investigação. Na visão de Macedo o “pesquisador qualitativo não trabalha com quadro teórico inquestionável”, pois a “inspiração teórica de uma pesquisa qualitativa” se estabelece substancialmente na crítica ou vigília da relação entre teoria e empiria (MACEDO, 2009).

A essa preocupação de Macedo (2009) em definir o que se entende por rigor científico pode acrescentar as reflexões de Gamboa (2012) para o fato de que tem sido comum na academia tratar o rigor da pesquisa em educação como sendo um processo de “mera aplicação de instrumentos, técnicas e procedimentos”. Contrário a essa tendência em conceber a pesquisa educacional como resultado de efetivação das metodologias de pesquisa é a ideia de que o método implica em uma teoria da ciência que por sua vez está baseada em uma teoria do conhecimento. O método envolve tanto a escolha das técnicas de coleta de dados e definição das etapas de pesquisa como também a forma de análise no qual esses dados são tratados. O método de análise esta relacionado diretamente à concepção que o pesquisador possui sobre ciência e criação de conceitos. Portanto, na classificação e interpretação dos dados o pesquisador estará se posicionando diante das opções epistemológicas disponíveis no campo das ciências.

A principal preocupação de Gamboa (2012) é que, segundo ele, as discussões sobre pesquisa científica estão concentradas em questões técnicas e metodológicas, sendo considerado inútil o debate sobre os métodos de análise e as epistemologias. A relação essencial entre os métodos de análise e suas bases epistemológicas perpassa toda a organicidade da pesquisa, ou seja, a pesquisa é um todo orgânico em que as partes devem estar claramente interligadas. Isso significa que não existe um objeto de pesquisa sem um problema a ele relacionado para que possa ser resolvido sob a mediação da metodologia e forma de análise. Nesse caso, a metodologia das técnicas e procedimentos seria condicionada pelo objeto e o método de análise buscaria viabilizar a resposta à problemática da pesquisa. O autor acrescenta que a relação do objeto com as metodologias de pesquisa e do problema de investigação com o método de análise devem estar lastreados por uma concepção de ciência (GAMBOA, 2012).

Essas reflexões levantadas por Gamboa (2007) somente são passíveis de serem absorvidas tendo em conta a quebra do paradigma de um único método de se fazer ciência. O autor defende a ideia de que na atualidade a construção do conhecimento científico se baseia na ideia da diversidade metodológica, consistindo na admissão da “pluralidade das abordagens e a diversidade de maneiras de ver a problemática educativa, quebrando assim a pretendida hegemonia de alguns métodos” (GAMBOA, 2007, p. 16). O autor continua seu pensamento arguindo que nesse leque de opções metodológicas o fundamental para a pesquisa é estabelecer sua coerência interna que implica em “admitir a necessária relação lógica entre os processos instrumentais (técnicas e metodologias) de investigação, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas que lhes servem de pressupostos” (GAMBOA, 2007, p. 16).

Do exposto foi visto que a pesquisa em educação encontra múltiplas possibilidades metodológicas. Uma dessas possibilidades é denominada de pesquisa qualitativa. No entanto, sua compreensão e especificidade se dão na relação conflituosa com alternativas metodológicas, especialmente com as denominadas pesquisas quantitativas. No caso da pesquisa em educação, o debate se polariza na busca de modelos qualitativos para superar a relativa predominância dos modelos quantitativos. Foi visto igualmente que o dualismo entre quantitativo e qualitativo limita a riqueza da investigação. A questão posta é que as opções da pesquisa não podem ser reduzidas à escolha de algumas técnicas. A integração das técnicas quantitativas e qualitativas num conjunto maior ajuda a compreender sua importância e limitações como parte de um processo mais completo.

5. ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.1. Primeira etapa da pesquisa: panorama do ensino de história da África nas escolas

O trabalho de investigação de campo dessa pesquisa começou desde o início do doutorado em 2010 a partir do planejamento de um curso de extensão que foi oferecido a comunidade em geral, sendo algumas vagas especiais destinadas a professores graduados na licenciatura em História e regentes em escolas públicas estaduais da Bahia. A partir deste planejamento, alguns pressupostos foram elencados para a condução, no ano de 2011, do referido curso intitulado "Educação Interdisciplinar e Multicultural: Experimentando Conexões entre África e Brasil".

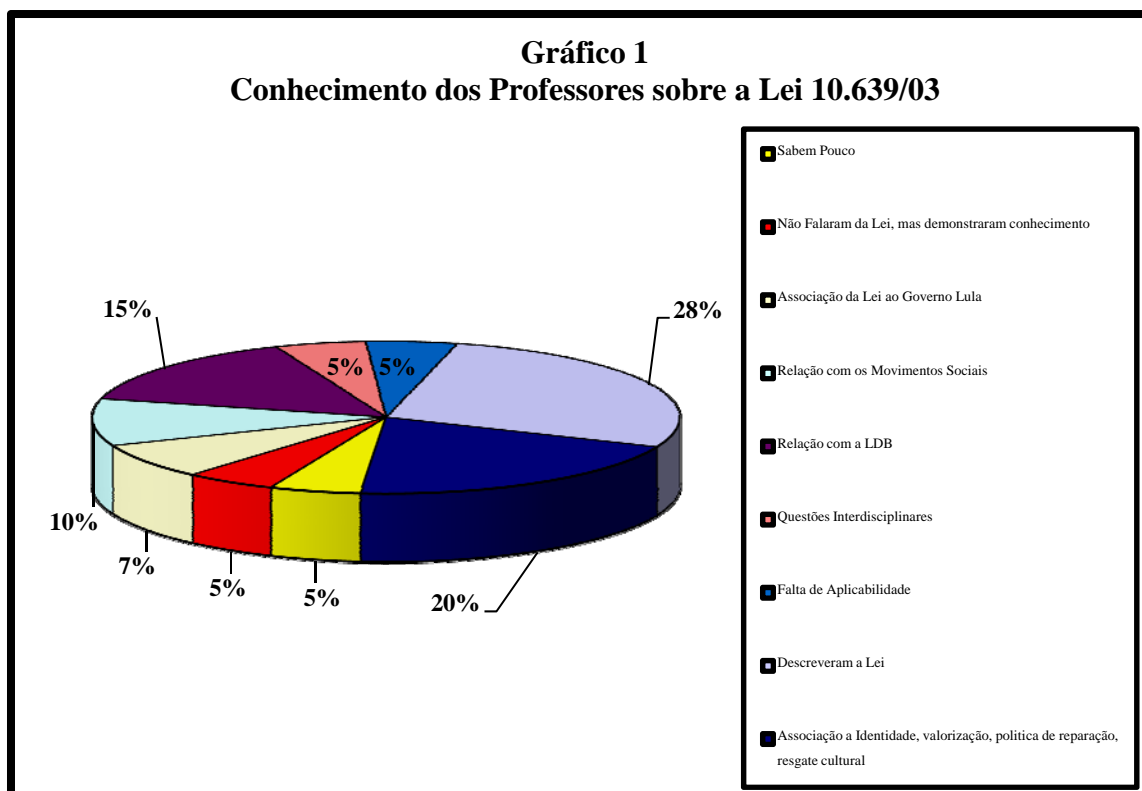
Deste curso, que teve característica semipresencial com a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle), entre outras questões, foi possível observar as representações sobre a África que os professores apresentaram e conseqüentemente como essas são transportadas para as salas de aula na Educação Básica. O fato de utilizar o Ambiente Virtual proporcionou muitas discussões que conduziram à revisão de alguns postulados e construção de novos pressupostos para a pesquisa, assim como foi confirmada situações conhecidas pelo pesquisador advindas de experiência como professor da disciplina História da África na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Os pressupostos nos quais foram iniciados a construção do projeto que originou essa pesquisa partiam da premissa de que os professores de História da Educação Básica não se interessavam pela Lei 10.639 e por isso desconheciam seu teor. No mesmo sentido, tinha a ideia de que esses mesmos professores não possuíam maiores formações em África e também por isso desconheciam autores que trabalhavam com a temática em questão. Neste primeiro curso que realizamos foi constatado o equívoco parcial dessas premissas, no sentido de desfazer a ideia do desinteresse dos professores pelas questões posta na referida lei ficando demonstrado, como se vê mais adiante, que os docentes não somente têm conhecimento do conteúdo da lei como igualmente possuem leituras de autores relacionados à temática dos estudos africanos. O que foi confirmado dos pressupostos iniciais é que apesar de os professores terem contatos com autores que estudam a temática africana ainda desconhecem a maioria deles, principalmente os autores africanos.

O instrumento utilizado par a obtenção dos dados foi a aplicação de questionário. Segundo Gil, questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (1999, p. 128). Pensando nessa possibilidade de múltiplas utilidades desse recurso técnico se elaborou um questionário com quinze perguntas, sendo este disponibilizado no Sistema Moodle preparado para o referido curso.

No questionário constaram as seguintes questões temáticas: lei de obrigatoriedade do ensino de África (declarar se conhece seu conteúdo e qual a opinião que tem sobre essa lei); história da África (declarar se possui conhecimento a respeito e onde adquiriu: graduação, cursos de pós-graduação, outras modalidades de formação de professores, assinalando impressões sobre esses cursos); África trabalhada em sala de aula (declarar se está trabalhando esses conteúdos e quais temáticas, materiais, fontes e autores são utilizados); por fim, fazer uma relação entre o ensino de África e a questão curricular na escola(s) que trabalha(m). Nesta etapa inicial da pesquisa, quarenta professores licenciados em História responderam o questionário.

O analise foi iniciada a partir da questão basilar sobre o conhecimento da lei de obrigatoriedade do ensino de África por parte dos docentes. A esses respeito a primeira constatação é que todos os professores demonstraram algum conhecimento da mesma. No entanto, cabe fazer observações que diferenciaram as respostas. Nesse sentido, dois professores admitiram saber pouco, um deles disse está confuso, pois ficava em dúvida se era para "criar" uma disciplina específica; dois não disseram do que se tratava a lei, mas um desses escreveu que leu a lei e resoluções e o outro que participou de um curso que falou sobre o assunto; três associaram a lei com o governo Lula; quatro relacionaram a lei como resultado da luta dos movimentos sociais; seis fizeram referencias de que a Lei 10639/03 altera a LDB, sendo que dois a associaram a Constituição Federal; dois referenciaram a interdisciplinaridade; dois abordaram sobre a falta de aplicabilidade da Lei; onze apenas descreveram a lei e oito fizeram referenciais a resgate cultural, quebra de paradigmas, reconhecimento da contribuição dos negros, valorização da identidade, e à política de reparação. Baseado nessas diferenciações sobre a questão do conhecimento e posicionamento dos professores a respeito da lei de obrigatoriedade dos estudos africanos se elaborou os gráficos expostos abaixo.



A intenção nesta questão não é elucidar ou discutir o conteúdo específico da Lei 10.639/03, mas se existe, por parte dos professores, algum conhecimento, alguma informação a respeito. Vimos que, sem exceção, todos os professores demonstraram ter informações sobre a referida lei, alguns de forma descritiva (esses representando vinte e sete por cento), outros fazendo associações com a realidade histórica da inserção da Lei. Vale ressaltar uma das vozes sobre a lei de obrigatoriedade do ensino de África:

Sei que esta lei foi criada em resposta aos anseios dos movimentos sociais que identificavam a necessidade da criação de políticas de reparação aos prejuízos causados aos afrodescendentes devido à espoliação e posteriores prejuízos sociais decorrentes dos maus tratos e exclusão social que os negros sofreram a partir do momento em que foram inseridos no Brasil em posição social desfavorável. Dentro desta proposta, a valorização do legado cultural, história e estética negra são pontos fundamentais para a diminuição do preconceito racial e auto valorização dos afrodescendentes, até então aliados até mesmo de sua própria história, uma vez que os livros didáticos privilegiam marcos temporais e eventos relacionados à história europeia, inserindo o continente africano apenas quando os europeus estabelecem contatos mais significativos com os povos que lá viviam. (professora 1)

A declaração da professora acima citada é uma síntese perfeita das diretrizes curriculares do CNE (2004), amplamente analisada no capítulo três desse trabalho, no

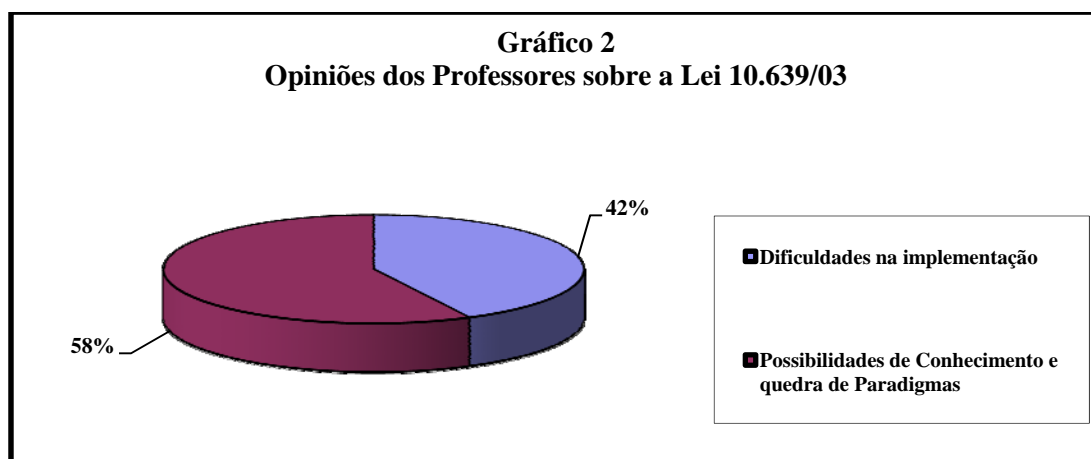
que diz respeito ao caráter social e político da Lei 10.639. Nesta fala está clara a visão exata que a referida professora tem do significado das políticas afirmativas, notadamente, as noções de reconhecimento, valorização e reparações. Isso significa que existe consciência da importância histórica e das dimensões educacionais da inclusão dos estudos africanos no ensino. Ainda que não esteja explícita a expressão educação das relações étnico-raciais a referida docente expressa essa noção quando afirma que “a valorização do legado cultural, história e estética negra são pontos fundamentais para a diminuição do preconceito racial”.

Sobre essa temática foi igualmente perguntado aos professores a opinião que têm sobre a lei. Neste item os docentes optaram primordialmente por discutir o problema da implementação da referida lei nas escolas. Nesse sentido, apontaram diversas situações que dificultam a inserção desses conteúdos na organização do trabalho escolar, nas quais se puderam destacar cinco aspectos mais enfatizados: falta de comprometimento de professores e de gestores para efetivação da lei, não fiscalização nas unidades escolares pelos órgãos competentes, escassez de material apropriado para o ensino da história e cultura africana, ausência de cursos de formação de professores e falta de envolvimento da comunidade.

Destarte, ainda em relação a opinião dos professores sobre a lei foram cogitadas as seguintes questões: “a importância da mesma para a reparação e minimização de preconceitos”, “o resgate das estruturas históricas significativas que a lei permite”, assim como abre espaço para se colocar a “contribuição da África para a história da humanidade”, possibilita o “aumento do conhecimento sobre essa temática”, do mesmo modo que “enriquecer os conteúdos de história” e “preencher lacunas” no currículo.

Numa perspectiva de totalização sobre os comentários dos quarenta professores pesquisados a respeito da lei se vislumbra dois grupos de opiniões. O primeiro se refere a dezessete professores que preferiram dedicar sua fala a questões práticas relativas às dificuldades que a lei enfrenta para sua implementação. O segundo grupo, compreendendo vinte e três docentes, formam um grupo que se dedicou a comentar o significado da lei para a educação e, nesse sentido, reconhecem a lei de obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como possibilidades de avanços dessa temática na Educação Básica. Neste aspecto, enxergam a lei como um reconhecimento da existência da história africana e que esta é uma contribuição para a história mundial. Do mesmo modo, colocam que a compreensão da história africana

pode ser fundamental para a reflexão questionadora sobre a hegemonia europeia e a consequente afirmação da identidade e minimização dos preconceitos raciais institucionalizados. Dessas análises se processou o gráfico 2.



É perceptível como os professores estavam divididos entre aqueles que confessam dificuldades para que a Lei seja efetiva na prática escolar e aqueles que se dedicaram à reflexão sobre a importância dessa lei para a educação no Brasil. Na sequência foram realizadas análises desses grupos em separado, sendo o primeiro a ser analisado o grupo que se preocupou com as barreiras para a implantação da lei.

Neste sentido é relevante começar com a fala de uma professora que se refere aos fatores que dificultam a implementação da Lei 10.639/03. A escolha desse comentário se deu pelo fato de resumir as referências que aparecem nos questionários das dezessete pessoas que compõem esta ideia, com destaque para a necessidade de fiscalização e acompanhamento para efetivação da lei e a problemática da formação de professores:

A iniciativa é bacana, mas a fiscalização, o acompanhamento da efetivação da lei não acontece. A lei foi criada, estabelece obrigatoriedade, contudo, **as escolas não têm cumprido e quando cumpre não há uma preocupação com o ensino**. Os professores não são preparados adequadamente. (professora 13)

A questão do acompanhamento ou fiscalização do poder público sobre o processo de implantação da lei e a problemática da formação de professores são situações colocadas como centrais pelas diretrizes curriculares do CNE (2004),

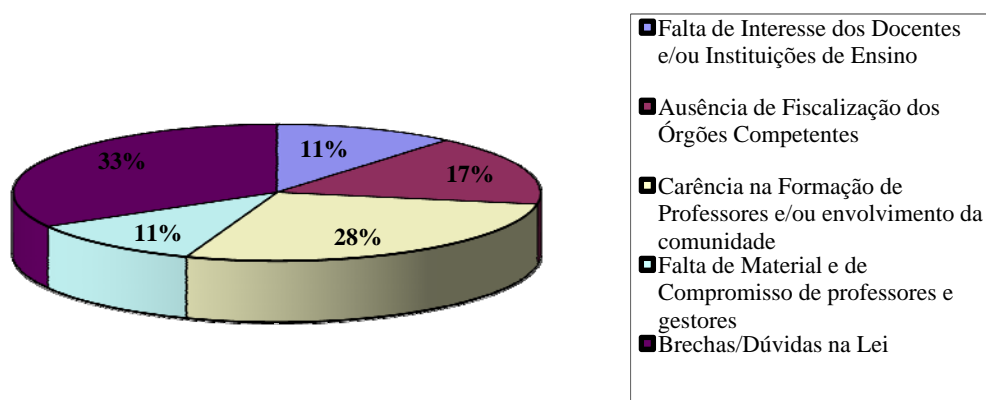
conforme análises feitas no capítulo três. Isso significa a existência de simbiose entre o pensamento de professores e os postulados desse documento oficial.

Na fala acima existe uma passagem em destaque que levou em conta o aspecto central da problemática dessa pesquisa, no sentido de saber se a história da África está sendo ensinada nas escolas. A esse respeito, percebe-se uma lógica paradoxal no raciocínio da professora citada, isto é, a escola não cumpre a lei, mas às vezes sim. Isso está claro na primeira parte do raciocínio e permite pensar que apesar de a lei não está sendo cumprida a rigor, existem momentos na escola que ela é levada em conta. Como se trata de uma formulação abstrata, a professora não explicita essas práticas em que a lei é de alguma forma efetivada na escola. Quando da análise dos dados oferecidos pela técnica do grupo focal essa prática escolar a respeito da temática proposta pela lei fica mais explícita.

O que interessa discutir nesse momento a partir da primeira parte do comentário destacado da docente é que algo está sendo realizado na escola em relação aos conteúdos proposto pela lei, entretanto, a referida professora não considera isso o cumprimento pleno da mesma. Em outras palavras, a lei é e não é cumprida na escola em que ela trabalha. Na segunda parte da fala, se percebe outro paradoxo no sentido de que ao ser cumprida não há direcionamento para o ensino. Isso se torna mais significativo quando, na forma da lei, se trata da obrigatoriedade do ensino dos conteúdos propostos por ela. Essa situação conduz à problemática de saber qual é ou quais são as formas em que a lei está sendo implantada nas escolas.

Neste aspecto o retorno aos dados oferecidos pelo conjunto dos professores pesquisados é fundamental para entender melhor os dilemas para implantação da lei nas escolas. Com esse objetivo foi elaborado o gráfico 3 que representa o conjunto de ideias acerca as dificuldades apresentadas pelos professores para a efetivação da lei.

Gráfico 3
Especificidade de Opiniões
(Dificuldades na Implementação da Lei 10.639/03)



As questões postas nesse gráfico foram enumeradas anteriormente sem as devidas conexões entre elas. Com o trabalho dessa representação gráfica pode observar relações entre os fatores apresentados pelos professores que significam alguns dos obstáculos para a efetivação do ensino de África nas escolas. Inicialmente é interessante elucidar que um dos fatores importantes de impedimento postos pelos professores está expresso em duas formas: falta de interesse dos docentes e/ou instituições de ensino, falta de material e de compromisso de professores e gestores.

Os termos utilizados por esses professores para se referir à inserção dos estudos africanos nas escolas são “interesse” e “compromisso” e os agentes relacionados a esses termos são: professores, gestões escolares e instituições de ensino. A relação apresentada entre os termos e os agentes é negativa. A diferença entre essas duas formas é que na primeira a ausência de “interesse” não é posta com outro elemento, ou seja, é uma constatação. Na segunda forma, a ausência de “compromisso” é acompanhada de outro fator: “falta de material”. Neste caso, ausência de compromisso e de material adequando estão associados, isto é, um não pode ser considerado sem levar em conta o outro. “Compromisso” sem “material” ou “material” sem “compromisso” não possuem sentido nesta forma de colocar a questão, portanto, trata-se de uma maneira mais complexa de elaborar o problema.

Não obstante, se for considerado os termos como “interesse” e “compromisso” em sua forma negativa para designar o comportamento dos agentes educativos responsáveis pela administração e organização do trabalho escolar, nos moldes vistos por Freitas (1995) e mencionado no capítulo três, se constata que vinte e dois por cento

dos professores vêm na omissão dos educadores, sejam responsáveis pela administração ou trabalho pedagógico, a questão mais importante que dificulta a inserção da temática africana nas escolas. Pode-se acrescentar a esses dados uma terceira forma na qual os professores expressaram essa problemática: carência na formação de professores e/ou envolvimento da comunidade. Nesta forma é adicionado um novo agente, a comunidade, expressa em um novo termo “envolvimento”, mas com o mesmo teor, negativo.

No conjunto, os professores apresentaram os seguintes agentes como responsáveis pela implementação da lei: professores, gestores, instituições escolares e comunidade. Em todos eles está posta a ausência de motivação para a implantação da lei nas escolas. Expressa em termos diferentes (interesse, compromisso e envolvimento) todos possuem o mesmo sentido pedagógico, a motivação. Incluindo essa terceira forma se obtém cinquenta por cento de professores que admitem a falta de motivação dos agentes educativos como obstáculo para inserção dos estudos africanos nas escolas. A questão posta é que metade dos pesquisados reconhecem na ausência de ação desses agentes um problema para a implantação da lei.

No entanto, esse quadro ainda está incompleto à medida que é possível mensurar uma quarta forma de expressão dessa problemática feita pelos professores: ausência de fiscalização dos órgãos competentes, o quinto agente posto como igualmente responsável pela implantação da lei. Neste caso, fica apenas constatado a não ação desse agente com vias a favorecer a inserção desses conteúdos nas escolas. Com esta inclusão temos assim um quadro de sessenta e sete por cento dos pesquisados que reconhecem na inatividade dos agentes educativos um dos fatores que contribuem para as dificuldades dos estudos africanos nas escolas. Cabe registrar que esses cinco agentes indicados pelos professores são os mesmos relacionados pelas diretrizes curriculares do CNE (2004) como sendo os responsáveis pela implementação da lei.

Os trinta e três por cento dos professores restantes pertencem a um grupo que admite ter dúvidas sobre os fatores que dificultam a implementação da lei ou veem “brechas” na própria lei que dificultam sua inserção na escola sem, contudo, prestarem esclarecimentos do que de fato consistem essas “brechas”. Cabe uma ressalva de que a falta de material adequado e a formação de professores estão também colocadas como um forte elemento de dificuldade, perfazendo esses dois aspectos trinta e nove por cento dos pesquisados. Em suma, numa sequência de importância, os professores apontam a ausência de motivação, ação, formação e materiais apropriados como as

causas apontadas pelos professores como obstáculos para a implantação dos estudos africanos nas escolas públicas em que trabalham. Selecionamos o comentário de uma professora que expressa sobremaneira um forte fator explicativo da problemática analisada acima:

A Lei é necessária, mas esbarra no problema de formação de professores. Para que ela seja cumprida é necessário que primeiro tenham bons professores de História da África nas Universidades e que as Faculdades possibilitem cursos de aperfeiçoamento para os professores da Educação Básica, assim como outras instituições responsáveis por cursos de capacitação e aperfeiçoamento. (Professora 27)

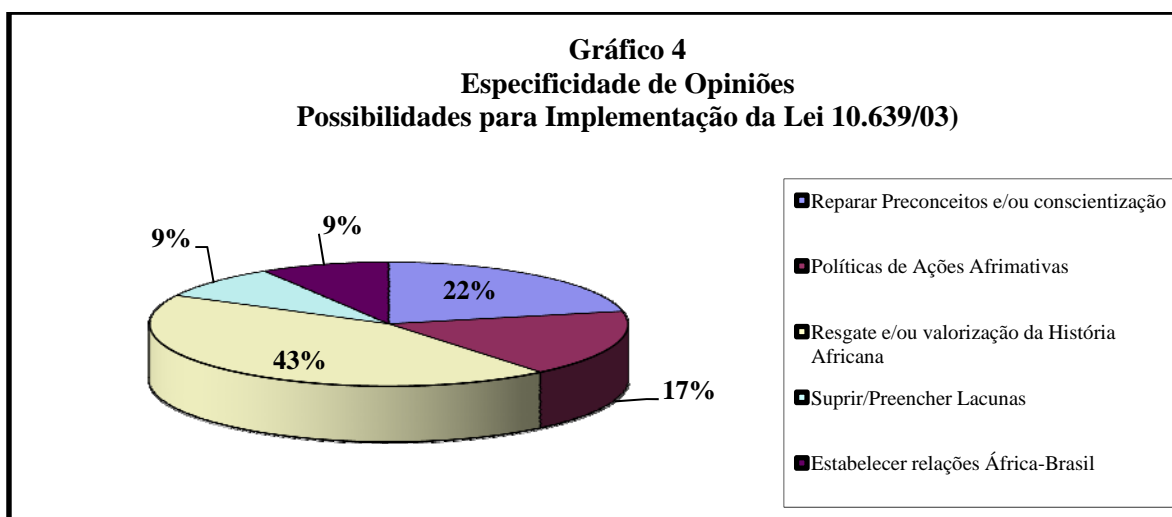
O destaque dessa declaração é a necessidade da formação de professores na temática da história e cultura africana. Esta questão fica mais evidente nas perguntas seguintes do questionário quando aborda a temática da formação, onde se faz maiores aprofundamentos desse problema. Tema que será abordado mais adiante. O relevante, nesse momento, é registrar que a questão da formação docente é apontada como um dos fatores que dificultam a inserção dos estudos africanos nas escolas.

Cabe agora analisar o segundo grupo de professores que se preocuparam em colocar o significado da lei para a educação. Neste caso, foram registrados, entre os quarenta docentes pesquisados, vinte e três que entendem essencialmente ser a referida lei um avanço para o conhecimento ou uma política de reparação. O professor 17, por exemplo, entende que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana "enriquece o conteúdo da disciplina História nas escolas. Valoriza um continente na qual faz parte da identidade cultural do Brasil. Sai da visão europeia de estudar História". Por sua vez, a professora 9 entende que a importância da lei se encontra no fato de proporcionar discussões sobre questões políticas e sociais direcionadas para a valorização de identidades:

(...) a lei se insere na busca de políticas públicas de ação afirmativa que tem o objetivo não só de liquidar a dívida do Brasil com a população afrodescendente, como também valorizar a diversidade brasileira e resgatar a identidade do povo, a fim de desmitificar a democracia racial que durante muito tempo nos fez acreditar numa realidade forjada, onde o referencial branco europeu dominava e as populações negras e indígenas estavam subjugadas (Professora 9)

Percebe-se nessa fala que existe uma compreensão do caráter político e social da lei de inclusão dos estudos africanos no ensino, inclusive com fundamentação de crítica

à ideia da democracia racial brasileira. Esta é uma visão que, igualmente a outras anteriormente citadas, está plenamente em acordo com as diretrizes curriculares do CNE (2004). Para uma compreensão do conjunto das opiniões dos docentes que se ocuparam em refletir sobre o significado da lei elaboramos o gráfico 4.



Visível neste grupo, que se preocupou em refletir sobre o significado ou importância da lei, houve dois direcionamentos, expressos nas duas citações dos professores acima mencionados. O primeiro desses direcionamentos, exemplificado pela fala do professor 17, direciona a importância da lei para o ensino de História, no sentido das mudanças que nele são acarretadas por esses novos conteúdos. O segundo direcionamento, exemplificado pela professora 9, direciona a importância da lei para as políticas afirmativas.

A partir do estudo do gráfico 4 pode ser analisado, de maneira mais completa, esses dois direcionamentos sobre o significado da lei para os professores. Percebe-se que as opiniões dos docentes se agruparam em cinco formas de expressão. As duas primeiras formas concebem a lei como possibilidade de “reparação de preconceitos”, como algo que abre caminho para a “conscientização” sobre esse tema e como instrumento das “políticas de ações afirmativas”. Esta forma de dar significado político à lei compreendeu trinta e nove por cento dos pesquisados.

As três formas restantes concebem a lei como um “resgate e valorização da história africana” ou como sendo importante para o conhecimento das relações entre África e Brasil. Uma forma de direcionar a importância da lei para o ensino foi aquela que apenas menciona que a lei permite “suprir ou preencher lacunas” de conteúdos.

Estas três formas que direcionam o significado da lei para seu aspecto pedagógico compreenderam sessenta e um por cento dos pesquisados.

Isso significa que a maioria dos professores enxerga a lei no âmbito de sua influência para o ensino de História. Nesse particular, as opiniões se concentram na importância da lei para o “resgate ou valorização da história africana” do que para as relações do Brasil com a África. Isso se torna relevante porque quebra um dos pressupostos no qual essa pesquisa se baseava, qual seja, de que poderia ser mais importante para os professores estudar a relação entre África e Brasil, conforme a concepção afro-americanista apresentada no capítulo dois, do que o estudo propriamente dito da história africana em sua totalidade.

A problemática seguinte apresentada aos professores diz respeito à formação que possuíam sobre a história da África. Neste aspecto, a maioria dos depoimentos colocou que o conhecimento que tinham sobre a história africana era precário. Nas palavras dos professores, essa questão foi respondida com os seguintes termos: pouco, muito pouco, rasteiro, limitado, modesto e básico. Alguns relatos dos professores descrevem o que, de fato, conhecem sobre a história africana. Neste sentido, os depoimentos se concentram nas referências a uma África contemporânea, com duas exceções que fazem alusões à África como berço da humanidade e aos Reinos da África Antiga.

Quanto à origem destes conhecimentos, as respostas demonstram quatro possibilidades: na graduação, em livros didáticos, por iniciativa própria em fontes como internet e revistas. Em muitos casos, os cursos de graduação foram citados como a origem deste conhecimento. No entanto, são mencionados com comentários de que apresentam limites tais como carga horária insuficiente para o conteúdo exigido por essa temática e a falta de qualificação de professores que ministram essas aulas nas universidades. As questões de carga horária e qualificação de professores apresentadas sobre a disciplina de História da África na graduação de História são retratadas como recorrentes também nos cursos de extensão e pós-graduação. Neste aspecto, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) é citada como instituição promotora de cursos relacionados à temática africana. No entanto, os professores igualmente ponderam sobre a forma como esses cursos de formação continuada tem sido formatados, principalmente em relação à mesma questão referida acima, ou seja, carga horária insuficiente e limites de conhecimento sobre a história africana por parte

dos docentes que ministram os cursos. O Centro de Estudos Afro-Orientais aparece apenas uma vez, mas é pontuado como tendo uma boa estrutura de curso.

A partir dessa sondagem a respeito da aquisição ou contato com a história africana por parte dos professores pesquisados se processou uma indagação sobre o que de fato conheciam sobre a África e sua história. Neste sentido, é interessante observar algumas falas dos professores sobre o conhecimento de África que possuem. Essas falas podem ilustrar a situação descrita nos parágrafos anteriores:

Considero que ainda tenho um conhecimento rasteiro sobre a história africana. O limitado conhecimento da história africana esta vinculado a um *esforço individual* (grifo nosso) demandado por questões curriculares da educação básica onde atuo profissionalmente. (Professor 2)

Sei muito pouco, pois se fala muito, mas *nas graduações quase não se estuda* (grifo nosso). (Professora 15)

A disciplina, história da África, fez parte do meu currículo na faculdade. Então, tenho conhecimentos básicos sobre essa história. Contudo, *não houve nunca uma discussão de como fazer aulas sobre este tema e também nunca foi discutida a importância da África para a educação básica* (grifo nosso). (Professora 16)

Sei que a história da África não começa na *Idade Moderna com o colonialismo* (grifo nosso) como alguns livros didáticos tentam mostrar ao aluno, podemos citar a história do povo egípcio. Todo o meu conhecimento foi adquirido na universidade em apenas uma única disciplina: História da África. (Professora 25)

As falas acima descritas merecem algumas observações, principalmente as partes as quais grifamos. O comentário da professora 25 é destacado por mostrar uma imprecisão temporal, espacial e um equívoco de interpretação conceitual, qual seja, a referência ao fenômeno do colonialismo na África na Idade Moderna. Na história africana não existe colonialismo nesta época, pois nesse momento o continente africano vivenciou processos distintos, tanto do ponto de vista interno quanto da sua inserção no contexto mundial. O colonialismo é um fenômeno que acontece na África em fins do século XIX e no século XX, portanto, na época contemporânea. O colonialismo da denominada Idade Moderna é um fenômeno histórico do continente americano, ou seja, durante o período conhecido classicamente com o da “transição do feudalismo para o capitalismo” a América foi inserida no contexto internacional por meio de um processo histórico conhecido como “antigo sistema colonial”. Isso é de pleno conhecimento dos professores. Por conseguinte, se pode inferir que a mencionada professora incorre e m

uma troca de referências quando claramente confunde o processo histórico africano com o americano.

O artigo publicado nos Anais da ANPUH intitulado “Formação de professores para história da África: problemas relativos ao eurocentrismo e filosofia da história” tratou dessa problemática do ensino de história que ao se referir à África utilizava referenciais analíticos da história americana. Neste trabalho, foi alentado que os professores de História, por carecerem de uma base consistente para o conhecimento sobre teoria da história africana, interpretavam o processo africano a partir das noções advindas do conhecimento que têm da história da América. Portanto, essa transferência de análise da história da América para a História da África foi a ideia central defendida neste trabalho. Isso significava, do ponto de vista da formação docente, a existência de uma situação de dificuldade interpretativa da história africana. A fala da referida professora reforça essa característica presente na formação docente em se tratando das referências que se faz sobre a história africana. Essa imprecisão está relacionada à questão de analisar a história da África sem levar em consideração suas especificidades.

Retornando ao conjunto das falas citadas acima se percebe a corroboração da ideia geral do reconhecimento, por parte dos docentes, da precariedade dos conhecimentos no que diz respeito à história africana. Entretanto, as escolhas desses comentários se devem, sobremaneira, por outros aspectos grifados. O primeiro toca na questão espinhosa do “esforço individual” pela busca de formação para ensinar África, no caso, provocado por demandas relativas a “questões curriculares da Educação Básica”, de acordo ao professor 2. Oliva (2004) defende essa questão da necessidade de “iniciativa individual do professor” para que a história da África aconteça nas escolas. A esse respeito, as diretrizes curriculares CNE (2004), apesar de apostar também nessa iniciativa docente, tem a preocupação de não responsabilizar unicamente e prioritariamente os professores pela implantação da lei. As referidas diretrizes sustentam, conforme vista anteriormente, que sem os devidos suportes estas iniciativas podem ser limitadíssimas. O importante aqui é colocar que essa pesquisa constatou que de fato o fenômeno das iniciativas individuais por parte dos professores acontece, mesmo que restrita nesse momento de nossa análise à problemática da formação docente. No entanto, cabe registrar que essas iniciativas possuem outras dimensões as quais são vista mais adiante.

Outro aspecto a ser destacado nas falas acima mencionadas diz respeito à constatação e, ao mesmo tempo, cobrança feita pela professora 16 no sentido de que no

curso de graduação o estudo da história da África não se preocupou em discutir formas “de como fazer aulas sobre esse tema” e, por conta disso, complementa que na realidade isso acontece porque na graduação “nunca foi discutida a importância da África para a Educação Básica”.

Esta é uma das maiores implicações que os cursos de formação de professores, especialmente quando se refere às graduações apresentam: a problemática da didática para o ensino da história da África na Educação Básica. Em nosso entendimento, esta é uma questão de ordem mais ampla que envolve o ensino de História. Isso foi visto no capítulo 4 desse trabalho, notadamente quando discutido a dicotomia apresentada por Saviani (2008) entre graduações de licenciaturas e pedagogias como sendo um problema de estruturação dos cursos universitários. Tendo em vista a questão mencionada da precariedade de conhecimento sobre a história africana, esse problema da didática se torna mais tenso. Disso pode advir a exigência e denúncia da questão feita pela referida professora.

Continuando a discussão sobre a questão relativa à disciplina História da África nos cursos de graduação em História, pode verificar nas respostas dos professores situações diversas tais como: universidades que não disponibilizavam a disciplina durante o período que esteve no curso, em outras era ofertada como disciplina optativa e existindo casos em que a disciplina era ignorada pelo currículo do curso. Isso faz parte da história dessa disciplina na academia brasileira. Sabemos que, apesar de que essa discussão e reivindicação serem antigas, somente em período recente é que os cursos de graduação em História tornaram a referida disciplina como obrigatória nos seus currículos.

Com a pesquisa foi constatado que esse aspecto da historicidade da disciplina história da África nos cursos universitários brasileiros teve implicações marcantes na formação docente para a Educação Básica. Isso pode ser examinado tanto pelo estudo dos documentos “históricos escolares” dos cursos de graduação em História apresentados pelos professores pesquisados, quanto por depoimentos feitos pelos docentes, como é o caso da professora 20 que em sua resposta escreve sobre a problemática da formação em África na graduação em História:

Não tive História da África na graduação. Na época em que fiz o curso de História, não existia esta disciplina como parte integrante do curso. Esta disciplina era oferecida como optativa, não existia na biblioteca de São Lázaro (da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia) material para estudo, pois, a maior parte da bibliografia fornecida era em inglês ou francês, como não conheço estes idiomas, para mim, foi impossível aprofundar-me no tema África." (Professora 20)

Os depoimentos analisados até agora foram os daqueles relacionados aos docentes que cursaram a disciplina História da África na graduação. Nestes casos, foram colocados três aspectos que demonstram limites da referida disciplina: insuficiência da carga horária, limites de conhecimento dos professores responsáveis pela disciplina e a ausência de preocupação em orientações para o ensino da mesma na Educação Básica. Neste aspecto, os dados dessa pesquisa referente à formação inicial de professores de História para a temática africana necessita investigação sobre a disciplina História da África nos atuais cursos de graduação.

Um trabalho de investigação que entrevistasse professores universitários de História da África, acompanhado de estudo das ementas e planos de cursos elaborados para as referidas disciplinas seria de relevância para que se pudesse mensurar o impacto da lei nas licenciaturas de História. Consequentemente, ajudaria na compreensão da atual formação de professores para a história da África. Poderia ser um recurso complementar de uma pesquisa com esse objeto sugerido a aplicação da técnica de grupo focal com alunos das graduações em História que já tivessem cursado a referida disciplina.

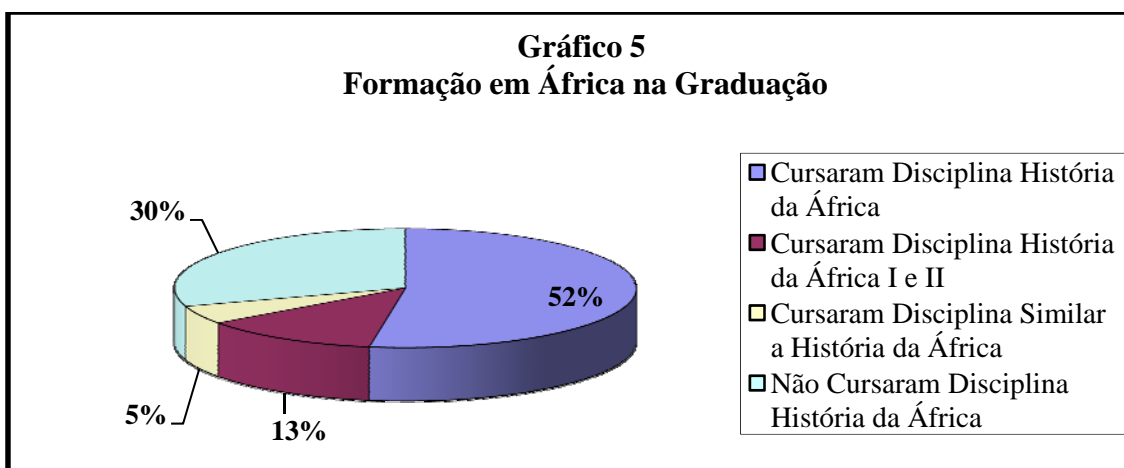
Caso diferente é a fala da professora 20 acima citada, pois representa outra situação profissional, isto é, trata-se dos professores que não obtiveram essa disciplina na graduação. No referido comentário, além de não ter cursado a disciplina, ficava impedida de processar qualquer tentativa de estudo à medida que a bibliografia existente na época era em língua estrangeira. Em suma, estava descartado o recurso à iniciativa individual para a formação em África. Esse quadro atualmente está alterado em função da lei, situação esta que será analisada nesse trabalho mais adiante.

Essa pesquisa tinha como um dos seus pressupostos o fato de que se encontrariam duas situações na formação de professores: aqueles que fizeram a graduação antes da lei e os que cursaram a licenciatura após a sanção da mesma. No processo de investigação envolvendo a aplicação de questionário, efetivação do curso de formação e aplicação da técnica do grupo focal ficou evidenciada que existem três e não apenas duas situações relativas à questão da formação profissional dos professores

de História. Tendo em conta o problema do acesso à disciplina História da África que representa uma questão importante.

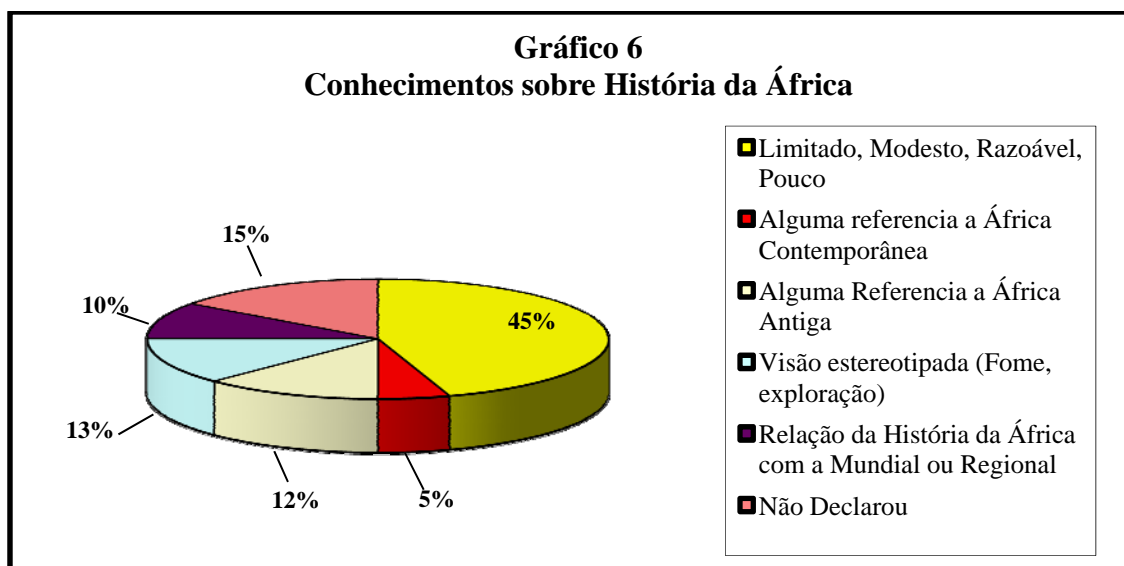
Na perspectiva da existência de três situações profissionais, a opção foi denominar esse processo de problema geracional na formação de professores para a história da África. Desse modo, tem a primeira geração que concluiu a graduação antes da lei sem cursarem a disciplina História da África. No aspecto profissional esta geração de professores trabalha na área de educação em torno de 18 a 23 anos. A segunda geração concluiu a graduação em período próximo à sanção da lei, seja nos anos imediatamente anteriores ou posteriores à vigência da mesma. Neste caso, existem os professores que cursaram a disciplina História da África na graduação e aqueles que não cursaram, cujo tempo de trabalho com a educação está em torno de 10 a 14 anos, ou seja, uma década a menos do que a geração anterior. A terceira geração concluiu a graduação em período recente e todos cursaram a(s) disciplina(s) História da África. No aspecto profissional lecionam há 2 a 4 anos.

A maioria dos pesquisados pertencem à segunda geração, aquela que entra como profissionais da Educação Básica sob o impacto imediato da lei de obrigatoriedade dos estudos africanos no ensino. O segundo contingente são os professores da primeira geração, enquanto que aqueles da terceira geração se constituem como minoria no universo dos pesquisados. Trabalhando com o conjunto dessas três gerações profissionais com objetivo de analisar a formação para a temática africana a elaboração do gráfico 5 representa o quantitativo de professores pesquisados que cursaram na graduação em história a disciplina História da África.



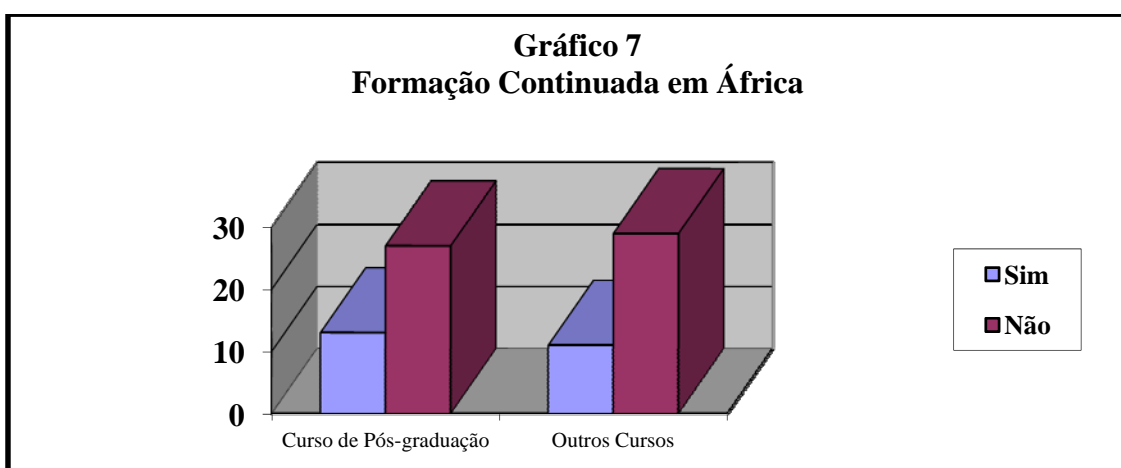
Percebe-se que setenta por cento dos professores tiveram contato com assuntos relacionados a África durante a graduação. Essa característica de acesso à disciplina sobre África na graduação é demonstrativa da influência da lei 10.639 nas licenciaturas em História. A lei provocou uma mudança importante nos currículos dos cursos de licenciaturas em História na Bahia. Foi sugerido anteriormente a necessidade de uma pesquisa sobre essa questão, aqui reforçada com os dados representados no gráfico 5. Isso significa que pode atualmente afirmar que a maioria dos professores de história na Bahia possui formação em África. Isso foi constatado nos depoimentos dos questionários e na sistematização dos dados dos históricos escolares dos referidos professores.

No entanto, como visto anteriormente, os depoimentos quanto ao conhecimento desses professores acerca da história do continente africano demonstram ter uma característica limitada, precária. No questionário existe questão para obter informações sobre o acesso dos professores à temática africana na graduação e questão separada a respeito dos seus conhecimentos sobre essa mesma temática. Para analisar as informações sobre o conhecimento que os professores possuem sobre a África outro gráfico foi formado.



Como se tratou de uma pergunta aberta os professores tiveram três posicionamentos: não responderam; registraram apenas o nível de conhecimento que possuem qualificando-o em alguns termos (limitado, modesto, etc); responderam colocando sua visão e/ou fazendo referências às temáticas da história africana.

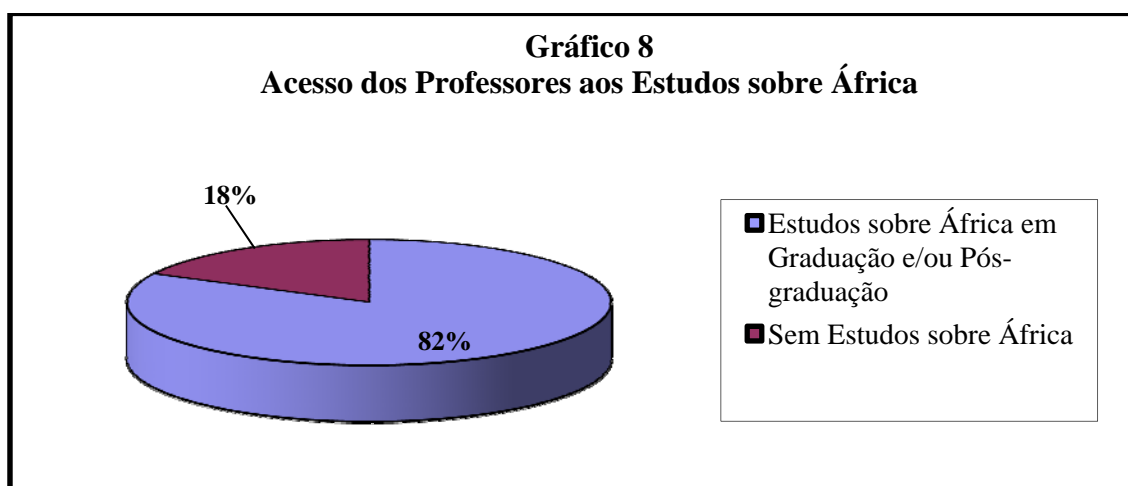
O gráfico 6 elaborado a partir dessas respostas demonstra que os professores têm limites de conhecimento a respeito da temática africana. Ao observar o gráfico nota-se que os professores reconhecem que tem um conhecimento precário (limitado, modesto, razoável, pouco) em conjunto com os que, ao responderam, expressaram uma visão estereotipada baseada na ideia de que a África é o continente marcado pela fome e exploração, perfazem cinquenta e sete por cento dos pesquisados. Se considerar os que não responderam como aqueles que demonstram dificuldades relativas ao conhecimento o total perfaz setenta e dois por cento. Isso significa que a maioria dos professores pesquisados possuem um conhecimento precário sobre a história africana. Curiosamente a percentagem de professores com dificuldades no conhecimento da história africana se equivale à de professores que tiveram disciplinas sobre África na graduação. Após este quadro sobre a formação inicial, na sequência cabe analisar a formação continuada de professores para o ensino de história da África representada no gráfico 7 que mostra os dados em termos absolutos.



A respeito da continuação dos estudos dessa temática após a graduação foram mencionadas duas modalidades de cursos: pós-graduação no nível de especialização e outros cursos (extensão, curta duração). Cinquenta e nove por cento dos professores

declararam ter realizados estudos sobre África em uma dessas modalidades. No entanto, nos depoimentos dos docentes o quadro sobre a dificuldade de conhecimento a respeito da temática não é alterado, mesmo após a participação nesses cursos.

É possível realizar, nesse momento, uma totalização no sentido de observar os professores que tiveram formação em África na graduação e/ou pós-graduação. Dos quarenta professores que participaram da pesquisa nesta primeira fase apenas sete não tiveram estudos sistematizados durante a graduação ou na continuação dos estudos em pós-graduação ou outros modelos. Entendendo que sistematizado significa um estudo sobre África que seja planejado, organizado, com referências de textos especializados e mediação pedagógica. Este esclarecimento se faz necessário pelo fato de, como vimos, haver depoimentos que falam sobre "esforço individual", ou seja, professores que buscaram o conhecimento sobre a história africana de forma autodidata. Essa ação é muito interessante por mostrar uma direção e posicionamento relacionado ao conhecimento de uma história que foi silenciada e escondida durante muito tempo. Por outro lado, traz uma preocupação, já que as declarações sobre essa busca são limitadas a internet, livros didáticos e revistas. A preocupação se coloca pelo fato de que essas fontes como único recurso para o conhecimento da África pode gerar uma perpetuação das estereótipias sobre esse continente. No gráfico 8 busca-se representar essa totalização sobre a formação de professores para a história da África.



Observa-se que a maioria dos professores tiveram acesso aos estudos africanos de maneira sistematizada. Isso confirma o que anteriormente anunciamos no sentido de

que a lei teve um impacto na formação de professores no que diz respeito a temática africana, seja porque as licenciaturas passaram a conter a disciplina História da África ou pela ampliação dos cursos de pós-graduação e extensão sobre essa temática. Fica claro que existe uma busca dos professores para a qualificação nesse conteúdo. A primeira modificação constatada é, portanto, a mudança na formação docente para a temática africana.

Não obstante, cabe retomar o registro de um paradoxo. Como visto, setenta e dois por cento dos professores possuem um conhecimento precário sobre a temática africana, enquanto que oitenta e dois por cento tiveram acesso a cursos sobre esse tema. Alguns indícios podem ser elencados sobre esse paradoxo formação-conhecimento a partir das vozes dos professores. As respostas se referem às opiniões dos mesmos sobre os cursos que participaram com a temática africana. As partes em destaque são as que foram selecionadas para análise:

Os cursos foram *satisfatórios, mas limitados*. O *desconhecimento* em relação aos temas ligados à África *perpassa não só os aprendizes, mas muitos docentes*, o que traz à tona a *necessidade constante de mais estudos aperfeiçoamento* em relação às temáticas". (Professor 4)

"Foi um curso *bastante proveitoso*, porém o *pouco espaço de tempo não possibilitou um maior aprofundamento* do tema". (Professora 5)

"O curso de especialização no que tange a História da África foi *muito bom*. *Todas as disciplinas foram excelentes*. Pena que o *tempo é tão curto para tema tão vasto*". (Professor 7)

"Aparentemente *aqueles que ministravam também não tinham total domínio* sobre a história da África, porém *são boas iniciativas para suprir a pouca ou nenhuma formação* de vários docentes sobre a História da África". (Professora 27)

"*Razoáveis*, apesar dos *bons profissionais*, ainda assim *faltou mais conteúdos* para uma melhor formação, *sobretudo sobre como abordar as temáticas em sala de aula*". (Professor 28)

"Fiz apenas um curso destinado a todas as áreas, porém, *não correspondeu* ao que desejava no momento que era para *me atualizar sobre o que de novo havia tanto em relação ao conteúdo e o novo olhar sobre a África como em relação a parte didática*. Se tornou *importante o aprender a ensinar este continente com um novo olhar e eu queria aprender este novo olhar*. A maioria dos *professores do curso eram militantes negros* e talvez por isso o que se discutiu mais foi em relação a *importância da lei e do caminhar dos movimentos negros* e ficou por aí". (Professora 36)

"*Excelente! Abriu minha mente para assuntos antes ignorados!*" (Professor 6)

"O curso foi *muito bom por conta das discussões e das aplicações dos textos para enriquecer as aulas* e motivar os alunos através da *musicalidade*

africana, das fotografias com belíssimas paisagens, e ter a certeza que a África está muito próxima da Bahia". (Professor 8)

"Positivo, pois além do conhecimento adquirido, contribuíram para transformação de minha prática docente". (Professora 9)

"O curso de especialização no que tange a História da África foi excelente. As duas disciplinas Raízes I e II foram aplicadas muito bem pela professora". (Professor 10)

"O curso que participei e as aulas que tive foram excelentes, porém ainda há muito o que aprender sobre a África e sua diversidade". (Professora 12)

"Conheço a História da África desde sua colonização. Conheço a cultura, linguística, religião, povos, continente, questão da sociedade, o papel da mulher, a violência que sofrem etc. Estudei História da África I e II na Universidade, tive uma professora fantástica que despertou o meu interesse, depois da graduação fiz minha pós em Cultura Africana e Afro Brasileira". (Professora 18)

"Ótimos, inclusive um deles foi sobre a geografia da África com o Dr. da UNB". (Professora 22)

"Um curso bastante rico, com material interessante e que me favoreceu bastante na prática docente". (Professor 30)

"Os cursos foram de muito boa qualidade com professores que dominam a temática com muita propriedade, além do mais, tinham foco no desenvolvimento de situações que pudessem ser aplicadas no ambiente escolar". (Professora 32)

"Muito enriquecedor, com uma equipe muito bem preparada e esclarecedor". (Professora 35)

Os elementos destacados podem ser elencados nas seguintes questões: opinião sobre o nível do curso, impacto do curso na perspectiva docente sobre a temática, qualificação dos professores ministrantes dos cursos, conteúdo dos cursos, o problema da didática para a Educação Básica e a questão da carga horária.

Sobre o nível do curso a qualificação geral foi positiva (bons, excelentes, ótimo, proveitoso, enriquecedor, etc). No entanto, essa qualificação foi geralmente acompanhada de ponderações quanto a aspectos que demonstram limites dos cursos. Percebe-se que nas declarações acima os problemas dos cursos se devem principalmente às questões relacionadas ao pouco tempo destinados aos mesmos, associada a quantidade de assuntos exigidos pela temática africana (a vastidão do tema) e ao fato dos cursos não apresentarem uma aplicabilidade para as salas de aula da Educação Básica.

Um elemento a destacar diz respeito ao impacto que os referidos cursos tiveram para a prática docente. Neste aspecto, as colocações foram positivas e enfáticas como depoimentos que afirmam o fato de os cursos terem sido importantes para a sua “prática docente”, pois despertou “interesse” pela temática, assim como “abriu a mente” para questões ligadas ao tema. Em suma, a formação tem demonstrado possuir um papel preponderante para a motivação dos docentes no sentido de praticar esses conteúdos nas escolas.

Desta forma, pode inferir que apesar dos cursos serem qualificados como positivos são considerados insatisfatórios tendo em vista a temática em questão. Em suas críticas aos cursos de formação docente, os professores demonstram ter consciência da dimensão da tarefa que é estudar e ensinar África. Dentre as questões postas como problemas dos referidos cursos é consenso a questão da insuficiência da carga horária. Embora não seja consenso, o outro problema colocado pela maioria dos professores é a falta de direcionamento dos cursos para a discussão de como ensinar esses conteúdos nas escolas, ou seja, são precários na questão da preparação do professor para o problema didático-pedagógico da inserção desses estudos na Educação Básica. Portanto, os cursos de formação docente para a temática africana apresentam problemas que envolvem questões de ordem estrutural, organizacional e pedagógica.

Aspecto a ser discutido à parte é o papel dos professores ministrantes dos cursos no que diz respeito ao êxito dos mesmos. Neste sentido, os professores com limites na temática africana são apontados como decisivo para o fracasso dos cursos ao mesmo tempo em que professores com domínio desses conteúdos são colocados como principais agentes para que ocorra o sucesso dos cursos. Por conseguinte, apesar das dificuldades de várias ordens como as elencadas acima, a preparação dos professores para o ensino dessa temática é vista como elemento principal da qualidade do curso. Interessante ressaltar que as justificativas dos cursos que foram caracterizados como contributivos equivalem com aqueles que não foram enaltecidos. Em suma, houve proveitos nos cursos, mas são considerados insuficientes para uma formação adequada nessa temática.

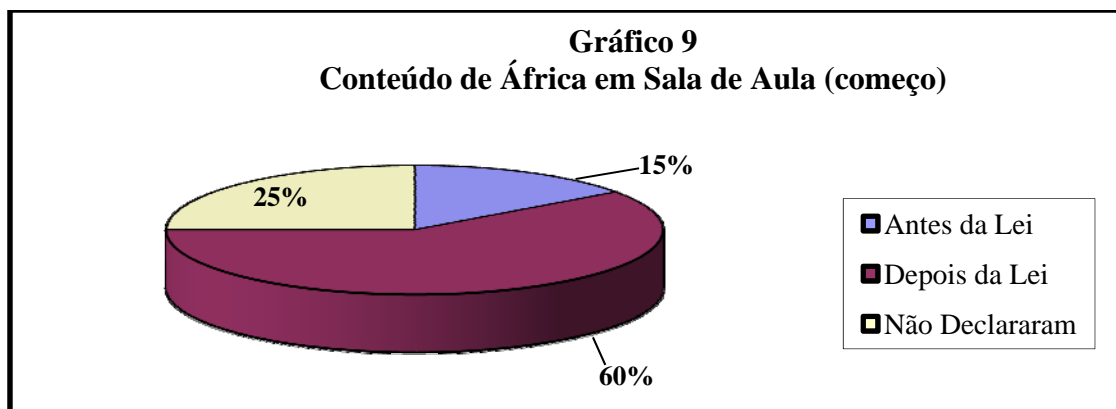
Entende-se que a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, tem se constituído como elemento capital para o ensino da história e cultura africana nas escolas, sem com isso menosprezar a importância igualmente crucial de outras questões tais como materiais adequados para serem utilizados em sala de aula, a carga horária destinada a esses estudos nas escolas, a busca de novas metodologias, etc.

Assim sendo, após analisar a importância do problema que a formação tem para a inserção dos estudos africanos na Educação Básica, se pode averiguar a seguir como os professores colocam a situação do ensino de História da África nas escolas.

Em relação ao ensino de África nas escolas foram feitas algumas perguntas que trataram das seguintes problemáticas: época em que começou a trabalhar com África na escola, os conteúdos selecionados sobre a temática africana para serem trabalhados, as ideias sobre a África e sua história que são apresentadas pelos professores em sala de aula, materiais e fontes utilizados, autores que são referências para esse ensino, análise do professor sobre o ensino da temática africana na escola em que trabalha.

Todos os pesquisados relataram que trabalham o conteúdo de África nas escolas, diferenciando apenas a época em que iniciaram a abordagem desses conteúdos. Os dados da pesquisa mostram que a maioria dos professores começa a trabalhar pedagogicamente os conteúdos da história africana depois da promulgação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, houve declaração de que esses assuntos foram trabalhados em sala de aula "a partir do momento em que este começou a fazer parte do livro didático" (Professora 20).

Em pesquisa de mestrado no qual investiguei a presença da África nos atuais livros didáticos de História, foi constatado que a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005 começa algumas revisões nos livros didáticos de História, no sentido de inclusão de temas relacionados ao continente africano. No entanto, essa revisão ainda é bastante tímida, sendo mais contundente na revisão realizada a partir do PNLD de 2008, quando são introduzidos, de forma mais extensiva, capítulos especiais sobre os antigos reinos e impérios africanos, demonstrando assim o impacto que a referida lei teve sobre esses materiais didáticos (BORGES, 2010). Isso significa que, por consequência, há professores que iniciaram o ensino de História da África sob influência dessas reformulações realizadas nos livros didáticos, notadamente a partir do ano de 2008, significando uma forma indireta na qual a lei criou possibilidade para o ensino de África na escola, ou seja, possibilidade mediada pelas mudanças no livro didático. O gráfico 9 foi elaborado exatamente para ter uma noção sobre a problemática do início do ensino da história africana nas escolas.



Observa-se que a maioria dos professores pesquisados iniciou o ensino de África nas escolas após a existência da lei e que uma minoria já ensinava esses conteúdos antes da sanção da mesma. Partindo do pressuposto de que os professores que não declaram (vinte e cinco por cento) representam aqueles que nunca trabalharam com a história africana nas escolas, tem uma totalização de setenta e cinco por cento de professores que ensinam ou ensinaram a história africana na Educação Básica.

Para essa pesquisa esses dados foram surpreendentes em alguns sentidos. Primeiramente porque se partiu da ideia simplificada de que não havia ensino de história da África na Educação Básica antes da lei, entretanto, houve professores que declaram ter iniciado esses conteúdos nas escolas antes da existência da mesma. Esse conjunto totaliza quinze por cento dos docentes, representação expressiva e significativa a medida que esses docentes agiam sem a pressão da referida lei. Em segundo lugar, surpreendeu também saber que sessenta por cento dos professores passaram a trabalhar conteúdos africanos no ensino de história na Educação Básica após a existência da lei, pois não esperava um número desse porte que considero impactante no sentido de perceber a influência que a lei teve para a prática desses docentes.

Importante frisar que os dados apresentados até agora não são ainda capazes de mensurar a qualidade desse ensino de África na disciplina História. Para isso são necessárias informações complementares de caráter qualitativo. Nesse sentido, pode ponderar que apesar da maioria dos professores confirmarem que abordam a temática africana em sala de aula, essa situação sofre dupla restrição. A primeira diz respeito ao fato de que a abordagem da temática africana se reduz a um determinado período durante o ano letivo. A segunda diz respeito à seleção dos assuntos trabalhados. Neste

particular, os temas mais abordados pelos professores em sala de aula pertencentes à história africana ou que mantêm alguma relação com ela são: origem da humanidade, colonização e descolonização africana, diáspora africana, escravidão no Brasil, religiosidade e diversidade cultural. Poucos fizeram menção a temas como os antigos reinos e impérios africanos e a África como berço da cultura e civilização. O Egito ainda é ligado ao conceito de crescente fértil que o descaracteriza como civilização africana, dissociando-o da África e aproximando-o do Oriente Médio. A problemática da seleção de assuntos africanos abordados pode ser observada pelos depoimentos dados pelos professores no qual esclarece os conteúdos que de fato predominam em suas escolhas:

A origem humana na terra, a visão dos povos Iorubás sobre a origem do mundo, os reinos africanos, as influências africanas no Brasil e processos de Resistência Negra do Brasil, Colonização e Descolonização, visões da África na atualidade. (Professora 9)

Busco sempre *as oportunidades* que aparecem para falar sobre o continente africano (grifo nosso). (Professor 10)

Basicamente dois temas. A escravidão - quando se discute a colonização e o Império Brasileiro, E o Imperialismo - quando a invasão europeia da África nos fins do século XIX. Quando discutia o Antigo Egito não associava a África e sim com o Crescente Fértil (Oriente Próximo). (Professor 26)

Identidade, reinos africanos, infelizmente seguindo o livro didático na sexta série e no ensino médio *de forma pontuada* na História do Brasil e Geral, nas questões do Egito, grandes Expedições, no Imperialismo e na Partilha da África. (grifo nosso). (Professora 35)

Percebe-se que a situação predominante relacionada aos assuntos da história africana trabalhados em sala de aula possui certa vinculação com o livro didático, sendo abordada de forma pontual. Isso demonstra falta de continuidade, no sentido de estabelecer uma sequência nesses estudos durante o ano letivo e, conseqüentemente, de uma abordagem mais aprofundada sobre essa temática no ensino de História. No conjunto das declarações feitas pelos professores não existe uma sistematização do processo histórico africano para ser trabalhado em sala de aula, pois os temas são postos de forma aleatória sem a devida preocupação com a sequência temporal como é realizado quando se trata da história da Europa, América e Brasil.

Foi analisada no capítulo 3 a sistematização da história africana feita pelas diretrizes curriculares CNE (2004) na qual os assuntos referentes a essa história estão

concatenados em uma lógica de sequência temporal duplamente ligada com a história da humanidade e do Brasil. Os professores buscam realizar estas conexões sem, contudo, haver uma organização sistematizada. Percebe-se também que os docentes não estabelecem diferenciações das áreas de conhecimento africana e afro-brasileira, como estão claramente estabelecidas nas referidas diretrizes. Isso ocasiona uma confusão entre a história do Brasil e da África. Assuntos da história do Brasil que envolvem relação com continente africano ou temas relativos à história dos negros no Brasil são colocados como sendo parte da história africana.

As temáticas africanas mais trabalhadas são aquelas postas nos esquemas antigos dos livros didáticos. Sobre a África antiga se estuda a origem humana na África apenas como constatação sem as devidas implicações que este fato proporcionou, como foi visto no capítulo um. Depois se discute o Egito nos moldes tradicionais como anunciado anteriormente, sem o devido resgate da africanidade dessa civilização conforme igualmente visto no capítulo um. Em seguida, se processa um primeiro salto temporal quando a África é mencionada na temática da escravidão e do tráfico de escravos. Na sequência, se processa o segundo salto temporal quando a África é trabalhada na época da partilha, colonização e descolonização. Existe ainda um problema maior, qual seja esta sequência não é realizada por um professor em particular, salvo raros casos. A predominância é trabalhar alguns desses temas com ênfase na África contemporânea, ou seja, o tema da colonização, por ser supostamente o mais conhecido dos professores. Por conseguinte, tendo em conta o planejamento da história africana colocado pelas diretrizes curriculares CNE (2004), nos moldes apresentado no capítulo três, a maior parte do processo histórico africano é ignorado nas salas de aula.

Quando se analisa as ideias sobre a África apresentadas pelos professores em sala de aula observa-se que versam sobre a discussão da ancestralidade africana, a África deve ser percebida como um continente, o debate sobre a diversidade étnico-cultural desse continente, a importância da origem africana da humanidade, valorização da cultura africana e, por fim, a desconstrução de estereótipos sobre esse continente tais como miséria, doenças, belezas naturais, catástrofes, guerras e as maravilhas da fauna. Nesse aspecto, os professores demonstram consciência da necessidade de desconstruir preconceitos sobre o continente africano, assim como a importância de debates sobre a temática da diversidade para a compreensão da cultura e história dos povos africanos, exatamente como está colocado nas referidas diretrizes do CNE. Não faltam aos

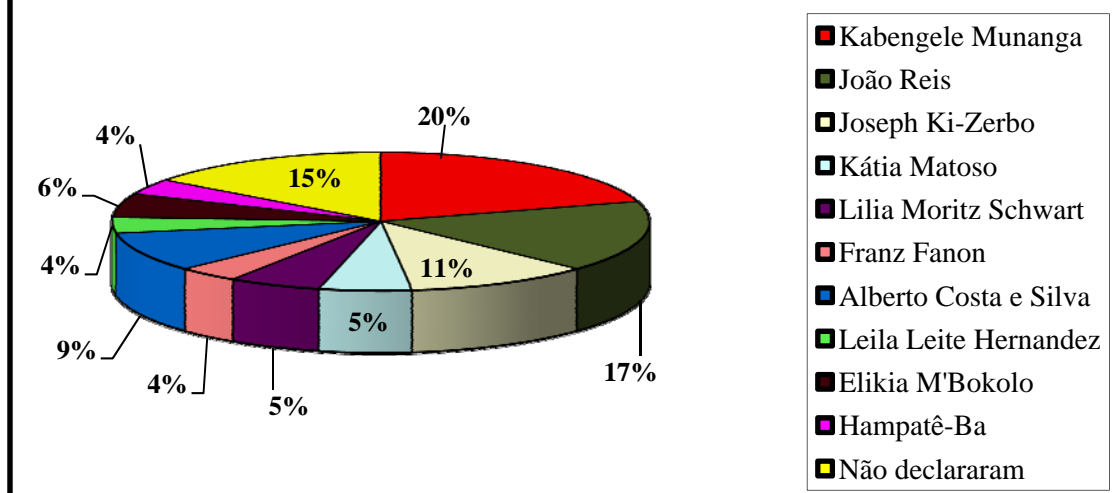
professores o sentido político, social e ideológico no qual está imerso a proposta da inserção dos estudos africanos nas escolas. A dificuldade inicial reside na obtenção de um conhecimento mais consistente da cultura e história africana, apesar de a maioria ter feito cursos de formação nessa área.

Quanto aos recursos materiais utilizados pelos docentes para trabalhar esses conteúdos em sala de aula ficou constatado que são inúmeras as possibilidades encontradas pelos professores, com destaque para as tecnologias. Fica evidenciado nas falas dos docentes que o uso da internet é fundamental para a construção das aulas quando se trabalha com temas africanos, seja nas pesquisas de textos, vídeos, filmes e imagens. Livros didáticos, paradidáticos, revistas e mapas são igualmente recursos empregados para difundir as ideias sobre África, entretanto, aparecem timidamente nas respostas dos professores. Em suma, predomina a utilização dos recursos virtuais para se estudar África no ensino de história.

Questão importante que auxilia na compreensão tanto da formação de professores quanto a aspecto do ensino de história africana nas escolas é o conhecimento por parte dos docentes sobre autores especialistas nos estudos africanos. A finalidade de se trabalhar essa questão na pesquisa foi buscar descobrir quais os autores os professores se referenciam para ensinar África. Isso é importante, tendo em vista que a maioria afirma utilizar textos retirados da internet, com auxílio de livros didáticos e paradidáticos, como fontes de pesquisa principais para a elaboração das aulas sobre a temática africana.

No conjunto os professores elencaram uma longa lista de autores, sendo os principais e na ordem dos mais citados os seguintes: Kabengele Munanga, Joseph Ki-Zerbo, João Reis, Lilia Moritz Schwarz, Franz Fanon, Kátia Matoso, Alberto Costa e Silva, Elikia M'Bokolo, Hampatê-Ba e Leila Leite Hernandez. Os autores selecionados foram aqueles citados por mais de um docente como referência para suas aulas sobre a África. O gráfico 10 permite uma melhor visualização dessa questão.

Grafico 10
Autores citados pelos professores como referência em Estudos Africanos



Nota-se que existe um determinado conhecimento sobre estudiosos em África por parte dos professores. Isso pode ser associado à formação dos mesmos, pois oitenta e cinco por cento dos docentes citaram mais de dois autores especialistas em estudos africanos, sendo que, como visto, oitenta e dois por cento desses professores participaram de cursos com a temática africana, seja na graduação ou pós-graduação.

Cabe salientar que dos dez estudiosos mais referenciados pelos professores pesquisados nem todos são especialistas em estudos africanos. Nesse universo sete especialistas são estudiosos da temática africana, enquanto que três são estudiosos de área aproximada, no caso a temática da escravidão brasileira. Essa tendência a confundir plenamente África com Brasil é a mesma que confunde África com escravidão. Apesar de ser uma minoria na amostra a qual se trabalhou nessa pesquisa essa identificação absoluta entre África, Brasil e escravidão resulta em sério problema de formação para o ensino da história africana, porque alimenta o desconhecimento da especificidade do processo histórico do continente africano e é exatamente este o problema crucial do ensino de África na disciplina História.

Quanto aos especialistas em estudos africanos, as referências apresentadas feitas pelos professores elucidou um quadro interessante por ser bastante diversificada. A primazia das referências colocadas apontam autores africanos, complementada por um afro-americano e dois brasileiros. Isso demonstra um panorama significativo por entender ser está uma excelente base de formação para o ensino de história da África.

Cabe ainda ressaltar que nas referências estão majoritariamente incluídos os historiadores, sem com isso negligenciar a importância de antropólogos, demonstrando assim interesse dos docentes também pela temática étnica e cultural da África. Não obstante, tendo como parâmetro a historiografia africana e africanista apresentada nos capítulos um e dois desse trabalho, ainda é insatisfatória as indicações dos professores, tendo em vista um ensino consistente com a produção historiográfica sobre a África disponível para estudo, pois autores significativos ficam de fora dessas referências.

Desse modo, se pode vislumbrar que os cursos de formação apresentaram aos professores referências importantes para o estudo da história e cultura africana, muito embora ainda seja de caráter insatisfatório pelos argumentos acima arrolados. Nesse particular, uma situação que fica demonstrada é que os professores têm um conhecimento de autores que trabalham essa temática. Isso contrasta com outro pressuposto inicial dessa pesquisa, que os docentes desconheciam por completo a historiografia sobre a África. A pesquisa elucidou que esses docentes não somente conhecem nomes importantes dessa área historiográfica como, em muitos depoimentos, deixam claro que possuem uma noção da amplitude desse campo do conhecimento.

Apesar dos dados relacionados a formação em África e ao conhecimento de autores estudiosos dessa temática coincidirem, nos depoimentos dos professores sobre como analisam o ensino de África em suas escolas, apareceram problemáticas referentes a carga horária deficitária, material didático e formação de professores como principais fatores de impedimento para a implementação dos estudos africanos na Educação Básica. Isso pode ser observado nas falas abaixo, os grifos são nossos:

É sempre difícil, uma vez que nossa formação nos deixa muito carentes em relação ao tema. Além disso, a mentalidade conservadora e preconceituosa que impera em nossa sociedade atrapalha o entendimento de alguns conceitos, o que nos leva à necessidade de trabalhar com intensidade e relegando importância aos temas ligados à África. (Professor 4)

Poderia ser melhor, a maioria dos professores não foi capacitada para a inclusão do ensino de África por isso resistem em trabalhar com a temática. (Professora 5)

O ensino da África está engatinhando ainda. Falta muito. O processo é lento, porém contínuo. Faltam recursos, quebra de barreiras, material didático que tem de ser construído. Porém, força de vontade existe muita. (Professor 7)

Ainda falta muito para o ensino de África nas escolas se tornar realidade. Não podemos ser hipócritas em dizer que a lei de 2000, já virou realidade nas instituições de ensino. É de conhecimento de todos que poucos profissionais de história têm conhecimentos sobre a História da África. (Professor 10)

Na verdade *não temos um preparo específico* para o ensino de África, mas a maioria dos professores que lecionavam a disciplina eram formados em História ou Ciências Sociais. (Professora 13)

Acredito que o *tempo dispensado é muito pequeno e que o livro didático não ajuda muito*. Além disso, hoje como procuramos fazer um ensino interdisciplinar, *o fato dos professores que não trabalham história desconhecerem o continente africano também prejudica este ensino*. (Professora 16)

Dou aula em duas escolas, na estadual consigo facilmente trabalhar a Lei e em uma outra tenho enfrentado algumas barreiras (...)

A Lei tem uma excelente proposta, porém *falta comprometimento de muitos*, pois eu e meia dúzia de professores, gestores e coordenadores conscientes não é o todo, todos nós temos que levantar a bandeira.

O *Governo Federal deveria fiscalizar mais essa aplicabilidade*, e também *oferecer subsídios para a nossa formação continuada, criar materiais específicos, investir em nossos escritores*. (Professora 18)

Muito superficial e pontual. Na maioria das vezes constantes *em projetos* que acontecem em um *determinado momento do ano letivo*. (Professor 19)

Penso que *precisamos melhorar*. *Não temos um material diversificado* para trabalhar. Na realidade, o único material que temos disponível é o livro didático e mapas. (...) Sinto que *é preciso ampliar o meu conhecimento sobre o estudo da África* (...) (Professora 20)

Infelizmente, não apenas na escola que trabalho, mas o *ensino de África ainda é um pouco precário, por falta de material e despreparo do professor* que tem carga horária pesada de trabalho e um conteúdo de mais de 2000 anos de história para ser discutido nas aulas. (Professora 25)

Na verdade (...) *não existe ensino de África na escola que atuo*. Todo ensino de história está focado, exclusivamente, na Europa, um pouco na América e no Brasil. (Professor 26)

Se o termo "nessa escola" refere-se as minhas unidades escolares, acho que *precisa melhorar muito*. Se o termo "nessa escola" refere-se a escola pública *acredito ser uma longa batalha, pois o problema de formação dos profissionais da área já é complicado*, como na escola pública muitos profissionais atuam em uma área que não é a sua de formação, isso se torna ainda pior. *Muitos seguem a risca apenas o livro didático*, se o livro adotado não contempla ou contempla muito pouco sobre a *História da África vai ficar dessa forma, muito pouco*. (Professora 27)

Acredito que *ainda estamos iniciando*, pois ainda erramos muito quando percebo no trabalho das crianças no *fim dos projetos a reprodução do mesmo sobre a África*. (Professora 36)

Conforme as declarações dos professores percebe-se que os fatores pontuados anteriormente se reafirmam quando os mesmos respondem sobre a situação do ensino de África em suas escolas. Formação, material didático, fiscalização, carga horária destinada aos estudos sobre a África, comprometimento de professores e gestores na

implementação da lei são frequentemente pontuadas como fatores que não favorecem ao ensino de conteúdos relacionados ao continente africano.

Não obstante, se pode perceber duas questões centrais nos depoimentos dos professores: a problemática da formação docente e a precariedade do ensino de história da África nas escolas. Os docentes evidenciam o caráter inicial dos estudos africanos nas escolas apresentado uma série de problemas que uma situação embrionária sugere em termos de experiência educacional. Sob influência da lei 10.639 o ensino de África chegou às escolas públicas baianas, mas de forma incompleta. Parece ser esta a ideia principal constante nas análises das professoras e professores de história quando se referem ao ensino da história africana nas escolas baianas.

Nesse momento é interessante registrar que não pareceu fácil ou cômodo para os professores pesquisados responder ao questionário dessa pesquisa. As repostas dos docentes que resultaram nos dados utilizados no processo de análise acima efetuado não foram devolvidas de forma imediata, pois os professores demoraram bastante para retornar os questionários devidamente preenchidos com suas respostas, depoimentos e análises. Cabe esclarecer que isso não significou que os docentes tiveram resistência em responder o questionário, pois entendiam que se tratava de uma das atividades do curso de extensão semipresencial no qual eram participantes. Compreende-se, também, que a demora em devolver os questionários por parte dos professores não se deveu à extensão do mesmo ou do entendimento das perguntas, mas fundamentalmente da complexidade real da problemática posta em questão. Isso é colocado porque se percebe, na maioria dos depoimentos, a intensidade com que foram elaborados à medida que eram relatados fatos e posicionamentos dos mesmos sobre a temática em discussão, ou seja, foi colocado duplo desafio para esses docentes: apresentar os fatos e ao mesmo tempo refletir sobre eles.

Desta maneira, esse primeiro curso foi como marco inicial para a pesquisa de campo já que as respostas se tornaram o primeiro conjunto de informações que auxiliaram a elaboração e planejamento de um novo curso de Extensão. Como foi mencionado anteriormente este primeiro curso teve quarenta horas de aulas presenciais, sendo as demais aulas realizadas no sistema AVA, onde se processou debates sobre história africana e ensino de história. Esse trabalho foi considerado como um curso de caráter introdutório para a temática dos estudos africanos. Cabe também ressaltar que esta atividade esteve vinculada a um projeto mais amplo no qual envolvia trabalhos feitos por outros pesquisadores e professores, realizados em escolas públicas na cidade

de Salvador no estado da Bahia. A parte concernente a esse curso se realizou no tempo correspondente a um semestre.

5.2. Segunda etapa da pesquisa: ampliação e aprofundamento do quadro do ensino de história da África nas escolas

O segundo curso, desta vez plenamente presencial, foi intitulado "Educação das Relações Étnico-Raciais: Conhecendo a Historiografia Africanista". Este curso foi totalmente focado na pesquisa de campo desse doutorado, totalizando cento e oitenta horas de trabalhos, sendo dividido em duas modalidades de atividades. A primeira consistiu no curso de formação docente para o ensino da história africana na Educação Básica, perfazendo cento e vinte horas de aulas presenciais. A segunda atividade consistiu em aplicação de técnicas de pesquisa, como questionários, grupo focal e elaboração de memoriais por parte dos professores participantes do curso, compreendendo sessenta horas. No total esses trabalhos foram realizados durante um ano. A partir do contato com os professores cursistas durante o período do curso foi possível uma nova, variada e mais complexa coleta de informações, especialmente com a experiência dos grupos focais.

Grupo Focal é uma técnica de pesquisa baseada na coleta de dados qualitativos por meio de um debate que se estabelece entre componentes de um grupo, reunidos especificamente para refletir sobre uma problemática social. Esta técnica está relacionada a um foco determinado que é o tema de investigação. No caso dessa pesquisa tratou-se da situação do ensino da história africana nas escolas públicas baianas na qual os componentes dos grupos focais trabalham. Esta temática foi amplamente discutida pelo grupo nas suas variadas dimensões em um processo de interação e participação dos professores envolvidos.

Desta forma, os componentes dos grupos focais formados para os fins deste trabalho obedeciam ao perfil dos professores caracterizados por serem graduados em História em efetiva regência nas escolas públicas da Educação Básica do estado da Bahia. Por conseguinte, os referidos professores e professoras são os sujeitos dessa pesquisa. Esses sujeitos sociais passaram por algumas etapas no processo de pesquisa, a saber, primeiramente foram convidados a participar de um curso de formação docente para o ensino de História da África. Para tanto, deveriam inicialmente responder um

questionário que objetivou obter um conjunto de informações acerca da formação e atividade profissional pedagógica desses profissionais.

No que diz respeito ao tema da formação docente, interessou a pesquisa analisar o currículo (histórico escolar) da graduação desses professores para saber se existia a disciplina de História da África, assim como o período (ano) de conclusão do curso. No mesmo sentido, se buscou informações, via questionário, sobre a instituição educativa, escola onde trabalham. Com isso pode localizar geograficamente as escolas públicas envolvidas no processo da pesquisa. Ainda nesse questionário se procurou coletar informações sobre o conhecimento dos professores acerca da história africana e os autores utilizados para o ensino dessa temática nas escolas, assim como saber com qual ou quais concepções sobre a história africana os professores ensinam estes conteúdos. Por fim, se buscou dados sobre os cursos relacionados à temática da história e cultura africana que os professores participaram. Como se pode notar este questionário tomou como referência aquele aplicado no curso anterior, entretanto, foram feitos alguns ajustes, especialmente no sentido de obter um perfil mais detalhado do profissional pesquisado e das concepções de história africana que possuíam as quais permitem, de alguma forma, interferir na visão que os docentes passam aos alunos sobre a África.

Portanto, nessa nova etapa do trabalho de investigação uma das técnicas utilizadas para subsidiar a pesquisa continuou sendo a aplicação do questionário. Na busca para encontrar algumas respostas que enriquecessem as análises e indagações que o trabalho inicial apresentou, o novo questionário, como pode ser visto no apêndice 1, ficou bastante extenso. Em um primeiro momento isso não percebido, pois se tratou de um instrumento de pesquisa que ao ser elaborado trouxe perguntas que poderiam esclarecer com mais precisão aspectos sobre o ensino de história da África em sala de aula, associado ao contexto organizacional das escolas e a concepção de história da África ligada à formação dos professores envolvidos.

O questionário contava com dois blocos de perguntas divididos, no conjunto, em seis etapas. No primeiro bloco se processou questões relativas à formação e atividade profissional do professor pesquisado. Nesse sentido, buscou informações oficiais sobre instituições e períodos da formação inicial e continuada, atuação profissional (tempo de trabalho docente e escolas em que estão lotados) e dados sobre as condições de trabalho nas escolas. O segundo bloco consistiu em uma série de dezesseis perguntas divididas em três temas: Tema I - A lei de obrigatoriedade do ensino de África (10.639/03 e 11.645/08); Tema II - A formação em África; Tema III - O ensino de África nas escolas.

Em seu conjunto, o questionário forneceu dados técnicos e profissionais dos pesquisados como informações substanciais sobre a temática da pesquisa, totalizando quarenta e uma perguntas objetivas e subjetivas. Portanto, o referido questionário teve uma característica mista, apresentando questões abertas e fechadas. As questões abertas foram direcionadas para as temáticas I, II e III supracitadas. Esse procedimento permitiu ao participante responder as questões livremente com linguagem própria possibilitando a emissão de opiniões. Nas questões fechadas, mais direcionadas aos dados das condições de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa, o pesquisado escolheu uma resposta a partir de opções elaboradas.

A técnica de pesquisa aplicação de questionário, portanto, não foi concisa. Igualmente à situação anteriormente narrada isso dificultou o retorno das respostas. Levando-se em conta que os professores, sujeitos desta pesquisa, trabalham na Educação Básica com jornada de trabalho, em média, de 40 horas semanais, não poderia ter essas respostas com brevidade. Esse fato é relevante porque o procedimento inicial programado para essa etapa da pesquisa de campo contava com as informações desses questionários em momento bem antes de realizar a técnica do grupo focal. Isso era importante porque questões não esclarecidas suficientemente nos questionários poderiam ser retomadas no trabalho com o grupo focal e, na oportunidade, os professores debateriam a questão, fornecendo assim maior aprofundamento do problema.

Como estava constantemente em contato com os pesquisados através da estratégia do curso de formação percebi que não seria possível obter os questionários no tempo previsto. Desse modo, não foi possível ler os questionários antes da realização dos grupos focais. Assim sendo, os dados fornecidos por essas duas técnicas de pesquisa foram analisados posteriormente em separado. Outro ponto que merece destaque foi a organização das perguntas. Parti das questões mais elementares para as mais complexas. Isso consistiu em um equívoco, pois o grau de atenção do pesquisado tende a decrescer nessas situações.

No capítulo quatro desse trabalho foi considerada que para a perspectiva da etnometodologia a revisão constante dos pressupostos e procedimentos metodológicos é parte constitutiva do trabalho de investigação. Nesse processo de “autocorreção” da pesquisa, o pesquisador e o objeto de investigação se interagem constantemente e isso é acentuado no momento da pesquisa de campo, porque os sujeitos pesquisados reconfiguram tanto os procedimentos metodológicos quanto o próprio objeto de

investigação. Isso foi uma realidade vivenciada com intensidade nessa experiência de pesquisa.

Não obstante, o objetivo em investigar o ensino de história da África nas escolas públicas baianas, através dos depoimentos e das reflexões dos professores, esteve claro e, por isso, o questionário se tornou um instrumento de coleta de dados importante para captação de informações oferecidas por esses sujeitos da educação. Assim sendo, cabe colocar que essa técnica contribuiu bastante para a compreensão da situação do ensino de história da África em escolas estaduais da Bahia, pois foi a partir dessas informações que foi compreendido, de forma mais ampla, essa situação mensurando-as com os dados fornecidos nos debates dos grupos focais. O objetivo era conhecer e pontuar a realidade das escolas públicas em relação ao ensino de História da África, considerando a formação, condição de trabalho e conhecimento do professor. As duas técnicas aplicadas, questionário e grupo focal, se combinaram na obtenção dos dados para a análise da situação problema posta nessa pesquisa, qual seja, a história africana está sendo trabalhada nas escolas públicas da Bahia? De que forma isso está se processando e quais são os elementos que favorecem ou obstaculizam esse processo educacional?

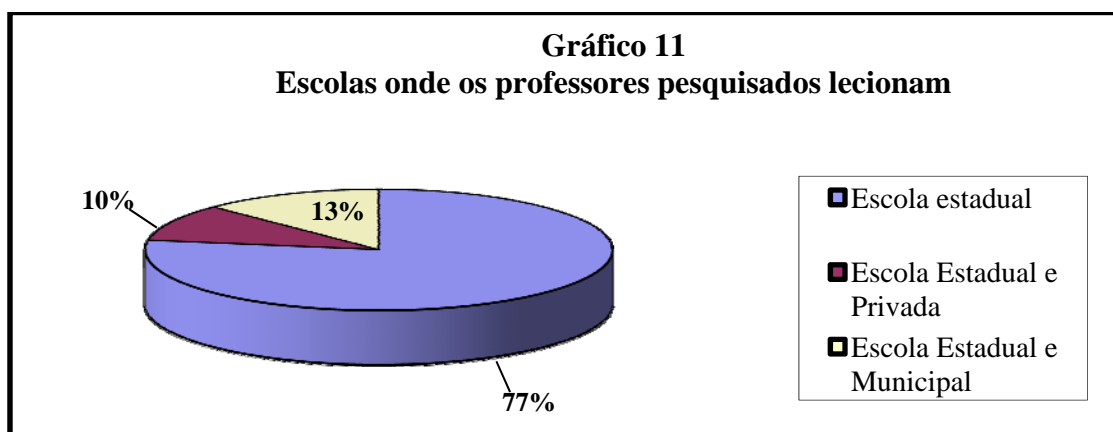
A ideia inicial é ter um panorama o mais amplo possível da realidade dos professores pesquisados desde sua formação na graduação, as condições para ensinar nas escolas que lecionam, assim como saber questões inquietantes tais como suas opiniões a respeito da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Com este quadro de situação profissional, contexto escolar e posicionamento dos professores a respeito da lei foi possível verificar a situação concreta do ensino de África na disciplina História. Portanto, apesar dos equívocos e percalços apontados acima, o questionário utilizado na pesquisa de campo foi como pensa Hoz "(...) um instrumento para recolher dados constituídos por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensões do que se deseja observar." (1985, 58).

Cabe informar que não houve escolhas de escolas ou professores específicos para a pesquisa. O processo de seleção de participantes para a pesquisa se processou na forma de inscrição para o curso de extensão "Educação das Relações Étnico-Raciais: Conhecendo a Historiografia Africanista". O curso foi uma estratégia criada para estruturar todo o processo de efetivação dos procedimentos da pesquisa de campo. A participação no curso era por ordem de inscrição, no entanto, a partir das inscrições foram selecionados professores para participarem também da pesquisa. Para o ingresso

do docente na pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios: graduação em Licenciatura em História, estar em efetiva regência, e lecionar em escolas da rede pública estadual da Bahia.

A ideia inicial era trabalhar apenas com professores que lecionassem unicamente em escola pública estadual, no entanto, o quadro se mostrou mais complexo e foi aberta exceções para professores que além de lecionarem na rede estadual também ensinasse na rede de ensino municipal ou na rede privada de ensino. Desse modo o quadro dos professores pesquisados ficou mais complexo envolvendo três situações profissionais: professores que lecionam apenas na rede pública estadual de ensino; professores que lecionam na rede pública estadual e municipal de ensino; professores que lecionam na rede pública estadual e na rede privada de ensino. Essa forma de classificar os participantes da pesquisa foi fundamental para a estruturação dos grupos focais.

Vale a pena colocar as características dos sujeitos da pesquisa nessa nova etapa que compreendeu os anos de 2012/13. Foram selecionados para o trabalho de campo quarenta professores graduados no curso de História nas seguintes instituições: Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Centro Universitário Jorge Amado (UniJorge), Faculdade da Cidade (FTC). Todos se encontram em efetiva regência na Educação Básica (nos níveis fundamental e médio) em escolas públicas baianas. No entanto, como vimos, alguns desses professores tem mais de um vínculo empregatício lecionando também em escolas da rede pública municipal ou na rede privada. O gráfico 11 ilustrar o quadro do universo da pesquisa.



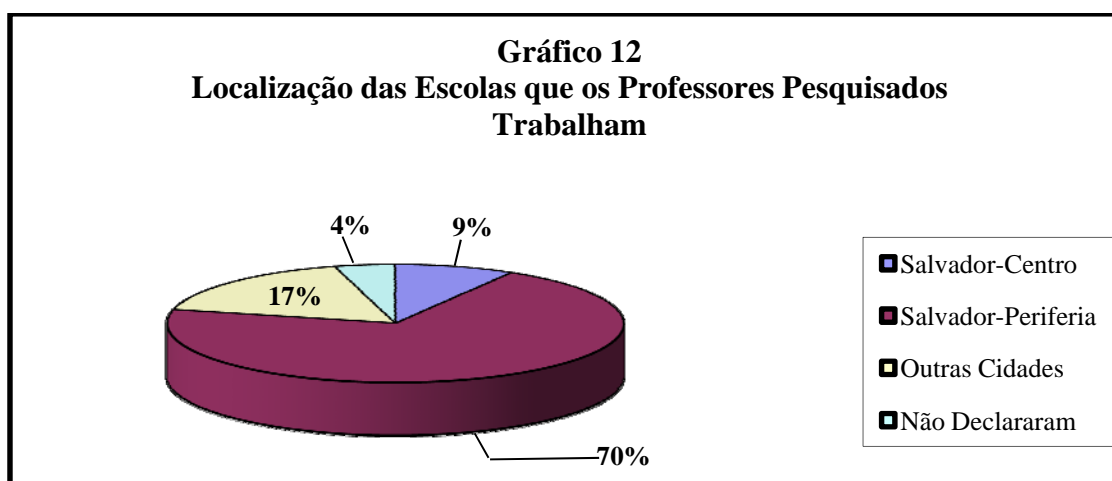
Esses dados revelam, de certa maneira, a situação em que os referidos professores se encontram em relação a sua jornada de trabalho, entretanto, isso deve ser visto mais pormenorizadamente. Apesar de setenta e sete por cento dos professores pesquisados se concentrarem apenas na rede pública estadual de ensino isso não significa menor carga horária de trabalho. Desses professores dezesseis tem jornada de quarenta horas semanais, cinco acumulam sessenta horas, treze tem vinte horas e cinco não declararam. Em relação aos turnos de trabalho temos dezessete professores que trabalham em dois turnos, sete que trabalham os três turnos, onze que trabalham apenas um turno e cinco não declararam. Em suma, trata-se de demonstrar que a maioria dos professores que fazem parte do universo dessa pesquisa está imersa em uma carga horária de trabalho extensiva. Esse fato teve implicações na estratégia criada para a pesquisa, ou seja, participar de um curso de formação docente de duração anual com 120 horas presenciais, acrescentada de participação em técnicas de pesquisa, exigiu desses profissionais determinação, compromisso e identificação com a proposta da pesquisa.

Vale ressaltar que durante essa etapa da pesquisa aconteceu uma greve dos professores da rede estadual de ensino da Bahia com duração de três meses. Nesse movimento grevista os docentes reivindicaram melhorias salariais, mais precisamente o cumprimento do Piso Salarial Nacional e redução da Jornada de Trabalho. Esse fato evidenciou a insatisfação dos docentes com a condição de trabalho que estão envolvidos atualmente no estado da Bahia. Segundo Barbosa (2007) a questão salarial tem, na atualidade da educação brasileira, implicações para o trabalho docente e quando está associada à situação do excesso de trabalho influi diretamente na condução da prática pedagógica do professor, ou seja, interfere na motivação dos docentes e, por consequência, na qualidade do ensino da disciplina que ministra.

Interessou a essa pesquisa compreender o contexto do trabalho docente dos sujeitos pesquisados e isso conduziu a perspectiva de saber também a quantidade de alunos que eles ensinam. Para tanto se processou inicialmente uma estimativa a partir dos dados fornecidos pelos professores. Esses dados foram fornecidos pelos mesmos de forma aproximada, sendo que sete docentes não responderam a esta questão. A quantidade de alunos ensinados por esses quarentas professores perfaz um total aproximado de dez mil quinhentos e quarenta e oito estudantes. Estes discentes foram atendidos por esses professores durante o ano letivo de 2012, que se estendeu até Janeiro de 2013. O importante desse dado para essa pesquisa é que ele permite

vislumbrar quantos estudantes estão ou não tendo acesso aos estudos africanos a partir da prática docente desses profissionais. Esta situação está sendo apresentada porque o universo dos professores pesquisados representa uma amostragem que, no entanto, tem um significado relativamente extensivo tendo como referencia o público de jovens e adultos que estão sob a responsabilidade educacional desses docentes.

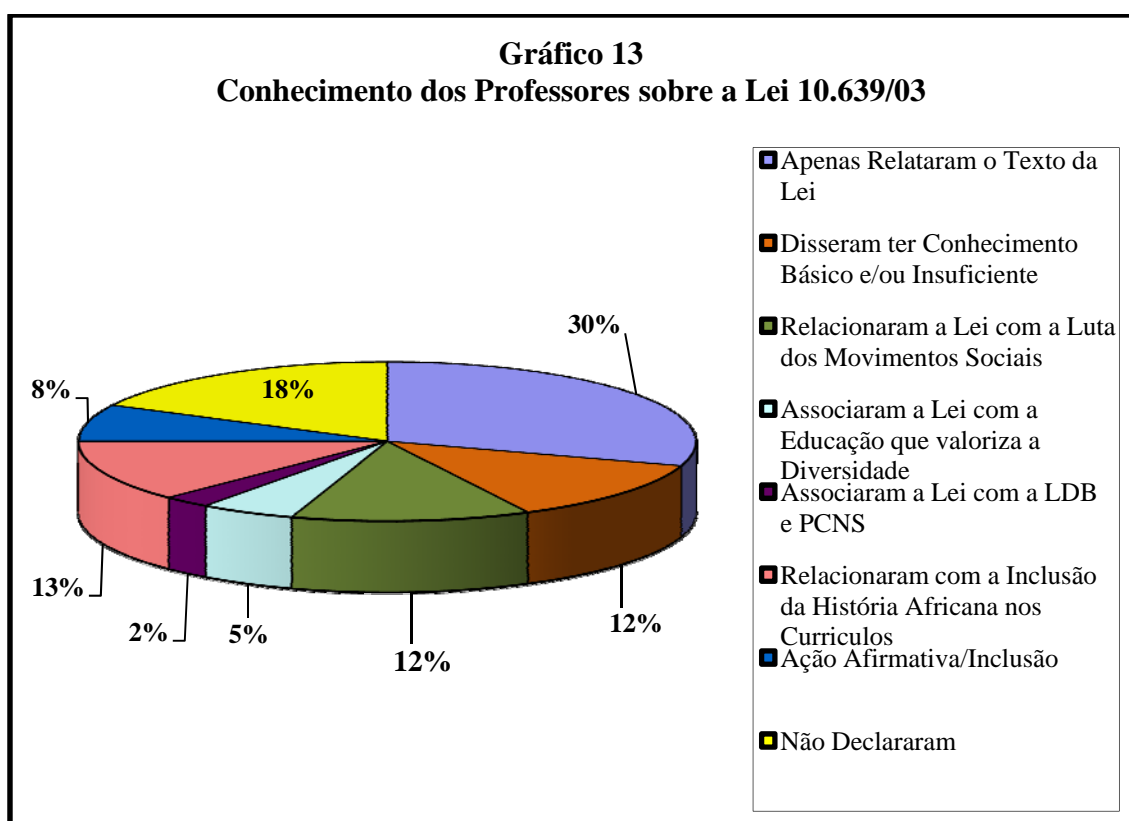
As escolas que a maioria desses professores leciona situam-se na cidade de Salvador/Bahia, compreendendo tanto as áreas urbanas do centro como da periferia, ou seja, em locais próximos e distantes dos centros de poder econômico e político da referida cidade. Isso torna ainda mais significativa a amostragem na qual essa pesquisa se baseia. Não obstante, participaram igualmente da pesquisa uma minoria de professores que lecionam em cidades do interior do estado da Bahia, precisamente nas cidades de Camaçari, Simões Filho, Feira de Santana, Candeias e Guanambi.



Adentrado um pouco mais na questão da situação profissional dos professores pesquisados ficou constatado, através dos questionários, que todos são graduados em história e lecionam a disciplina História em escolas públicas da rede estadual da Educação Básica. Entretanto, alguns professores lecionam, também, disciplinas diferentes da sua formação como sociologia, geografia, filosofia, arte, cultura baiana e cidadania. Mais adiante, através dos depoimentos nos grupos focais, se vê que o contrário também é verdadeiro, isto é, docentes formados em outras áreas estão lecionando a disciplina História. Fica evidente nos depoimentos que a situação de professores lecionando disciplinas as quais não se graduaram é um fato recorrente nas escolas públicas estaduais baianas.

As respostas referentes à Lei 10.639/03 presentes nos questionários desta segunda etapa, num primeiro momento de análise, corroboram com os resultados obtidos nos questionários da etapa anterior. Sobre o entendimento ou conhecimento que possuem da referida lei, alguns professores relatam o teor da mesma, muitos abordam questões relativas a importância das lutas do movimento social para a obrigatoriedade do ensino da história africana nas escolas e alguns a relacionam com uma educação voltada para a diversidade. No que diz respeito a opinião que têm sobre a lei, os depoimentos foram direcionados para os seguintes posicionamentos: a lei é necessária; é um importante marco legal; permite conhecer a ancestralidade africana; rompe com a abordagem eurocêntrica de mundo difundida pelas escolas; é uma lei de reparação. Portanto, a referida lei é considerada pelos professores como sendo essencial e necessária. Não obstante, os mesmos docentes colocam ponderações no sentido da necessidade de fiscalização para que a lei seja estudada e conhecida com responsabilidade e seja de fato um contributo para a formação da identidade brasileira.

A questão do conhecimento e posicionamento que os professores dessa segunda etapa possuem sobre a lei necessita ser verificado de forma mais pormenorizada. Nos gráficos a seguir e nas falas dos professores que responderam ao questionário buscou-se mais elementos para um quadro mais amplo dessa problemática.



Percebe-se que trinta por cento dos professores apenas relataram o texto da lei e que doze por cento declaram ter um conhecimento precário da mesma. Acrescentando a esse universo os dezoito por cento dos docentes que não declararam se pode inferir que sessenta por cento dos professores pesquisados não fizeram qualquer associação da lei a um contexto social, político e histórico. Esse quadro se mostra mais intrigante tendo em conta que, dos professores que participaram da pesquisa, quarenta e cinco por cento disseram ter feito cursos relacionados a Lei 10.639/03. No entanto, não aparecem nas respostas questões mais fundamentadas do ponto de vista da legislação educacional, ou seja, a maioria não suscitou relação entre a Lei 10.639/03 com os pareceres ligados a ela, ou mesmo com a LDB e PCNs, pois apenas dois por cento empreenderam esse esforço.

A situação acima está sendo detalhada porque entendendo que o conhecimento sobre a lei não consiste, apenas, no fato de estar ciente do teor da mesma, mas, sobretudo, estabelecer relações ou associações que a ela podem ser inferidas. Nesse sentido, percebe-se, na leitura dos dados, que as associações feitas pelos professores se diversificaram bastante, pois relacionaram a Lei a várias situações. No entanto, se poderia afirmar que, igualmente às respostas do questionário anterior, aqueles docentes que fizeram associações se concentraram em dois direcionamentos. Primeiramente ao direcionamento político, ou seja, fizeram associação da lei aos movimentos sociais ou às ações afirmativas, perfazendo vinte por cento dos professores. Em segundo fizeram direcionamento pedagógico, isto é, associaram a Lei às questões da educação para a diversidade e mudança curricular, perfazendo dezoito por cento dos docentes. Acrescentando os dois por cento dos professores que fizeram a associação da lei com a legislação educacional se obtém um total de quarenta por cento dos professores que fizeram alguma associação da lei a contextos políticos, sociais e educacionais.

A maioria dos professores não estabelecem relações da lei com situações que apresentam seus significados, consistindo em um conhecimento formal e, em alguns casos, precário. No entanto, fica também confirmado que esta não é uma situação absoluta a medida que um universo considerável de professores estabeleceram alguma forma de relação da Lei com fenômenos sociais. Isso significa que os professores em geral demonstraram não estarem indiferentes, pois possuem algum tipo de conhecimento sobre a mesma. A lei de obrigatoriedade do ensino dos estudos africanos e afro-brasileiros não é ignorada pelos professores baianos, ou seja, ela não está

passando despercebida. Se pode verificar nos depoimentos dos professores abaixo selecionados os limites que têm sobre o conhecimento da lei e como elucidam a dificuldade para sua implementação:

Confesso que o meu conhecimento acerca desse marco legal é por demais diminuto no que se refere aos seus aspectos conceituais e a sua interação com a LDB e os PCNS. (Professor 4a)

A Lei 10.639 foi promulgada em 2003, e que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e *indígena* no ambiente escolar, mas, que tem encontrado desafios para sua eficaz implementação. Na maioria dos casos, os fatores que contribuem para o desfavorecimento do trabalho em torno da promoção da igualdade racial nas escolas são a falta de cursos de formação do educador e de material didático acerca destes temas. (Professora 21a)

Uma imprecisão aparece na fala da professora 21a, qual seja, associar a Lei 10.639 aos estudos indígenas. Não que ocorra incoerência nessa associação, tendo em vista que as diretrizes do CNE (2004) alenta para essa questão e em 2008 é implementada a Lei 11.645 que dispõe também sobre os estudos indígenas. No entanto, demonstra certa confusão provavelmente oriunda de ausência de um contato mais aproximado com a questão. Foi visto no capítulo três como é importante se aproximar da leitura dos documentos legislativos correspondentes à questão da obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino, tendo em conta, inclusive equívocos em achar que a Lei 11.645 pôs fim à anterior. Isso foi desmistificado no referido capítulo desse trabalho que na oportunidade se referiu ao fato afirmando que a 11.645 reforçou, incluindo os estudos indígenas, a 10.639 e não a eliminou.

No conjunto dos depoimentos registrados nos questionários dessa nova etapa da pesquisa ficou evidenciado que poucos professores fizeram análises mais amplas que abordassem a contextualização histórica da existência da lei, discutindo quais significados pode representar. Menos ainda foram os que se dedicaram a falar sobre como a lei está sendo implementada ou efetivada. Entretanto, houve um depoimento, da professora 25a, que se pode considerar como sendo um contraponto em relação às outras declarações. A referida docente analisa a supracitada lei fazendo uma interpretação do seu teor, contextualizando-a socialmente e percebendo a lei como uma possibilidade de relacionar a história africana com a do Brasil:

São leis criadas para finalidade de obrigar o ensino da História da África em toda a suas vertentes, é uma lei que busca uma correção sobre o desrespeito à omissão e descaso com a História da África e dos Africanos, uma história que esta atrelada diretamente com a história do Brasil, porém uma História que foi mal contada, e que agora necessita ser vista com a clareza e verdade, para acabar de vez com os grilhões da desigualdade histórica.

Retomando a questão se pode conjecturar que existe, como foi afirmado anteriormente, entre os professores, uma perceptibilidade em relação a importância da Lei. Para esses docentes a Lei é um marco legal necessário e essencial que permite conhecer a história e cultura africana e sua ancestralidade. Os professores entendem que isso rompe, ou pelos menos provoca discussão acerca da estrutura eurocêntrica do currículo escolar e suscita reflexões sobre a construção da identidade brasileira. No entanto, foi visto também, que esses mesmos docentes fazem ponderações de como vem sendo implementada a Lei nas escolas. A esse respeito, colocam a necessidade de fiscalização quanto a aplicabilidade da lei por perceberem que sua efetivação não está presente na totalidade na maioria das escolas, na estrutura curricular e detectam que muitas vezes os assuntos são abordados em sala de aula por "boa vontade" de alguns professores.

Aprofundando mais a questão sobre a relação dos docentes com a referida Lei se buscou saber, para além do conhecimento sobre a mesma, que opinião os professores têm sobre ela. Nesse sentido, foi elencado abaixo uma seleção de falas com o objetivo primordial de perceber com mais acuidade o posicionamento desses docentes a respeito da Lei, foi grifado os aspectos que demonstram claramente suas opiniões e os argumentos que apresentam para justificar seu posicionamento:

Importante, principalmente porque sendo um marco legal, não ficaremos à mercê da vontade de professores, coordenadores, e gestores em apresentar conteúdos pertinentes à História da África e sua contribuição na formação deste País e das civilizações em geral. É a oportunidade de outros olhares, retirando o foco exclusivamente da Europa. (Professora 8a)

Penso que a criação da lei, foi uma iniciativa muito boa, pois é um instrumento de integração, aceitação e divulgação da positividade da cultura africana e afro-brasileira. (Professora 9a)

Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. (Professor 17 a)

A lei 10.639/03 é de suma importância, já que tornam obrigatório o ensino de culturas e história africana pelos professores da disciplina História, principalmente. O ato de contemplar esses conteúdos se faz mais necessário

na medida em que dimensionamos a contribuição e *importância que as culturas das populações africanas e indígenas legaram a formação da cultura brasileira. Estudar África é estudar as nossas raízes*, já que o povo brasileiro, como afirmou Darcy Ribeiro, foi formando por três matrizes: a indígena, a africana e a europeia (portuguesa). Assim, abordar com tais conteúdos é possibilitar a *construção do conhecimento acerca da nossa identidade*. Faz-se necessário construir valores acerca da cultura africana de modo a quebrar preconceitos historicamente construídos e, infelizmente, ainda presentes na contemporaneidade. (Professora 18a)

Tenho-a como uma ideia excelente, porém sua *prática nas Escolas precisa ser repensada*. (Professora 20a)

Muito boa, ela precisa ser *colocada com mais responsabilidade em prática*. (Professora 22a)

Entendo como uma *conquista, uma política pública de inclusão social, a longo prazo, para valorização e reconhecimento do legado sócio econômico, político e cultura dos africanos e afro-brasileiros para a formação e desenvolvimento da sociedade brasileira*. (Professora 23a)

Lei de reparação que tardiamente foi assinada, a qual *necessita ser mais aplicada em nossas escolas*, pois apesar de serem de 2003 e 2008 ainda *falta muito para sua aplicabilidade* e para tornar professores, alunos e sociedade consciente de sua importância e de *sua função política e social*. (Professora 25a)

Uma lei que *introduz conteúdos de História da África na disciplina de História do ensino fundamental e médio*, porém ela *precisa ser colocada com mais responsabilidade em prática. Capacitar bacharéis e professores*. (Professora 26a)

A proposta é pertinente, mas deve-se atentar para a *capacitação do professor*, independente da área de atuação. (Professora 34a)

Sobre a 10.639 e sua “complementar” a 11.645, são de fundamental importância no sentido de *reparar o “erro” social e histórico de nossa sociedade, que dentro de uma cultura de embranquecimento, tratou, negros e índios de maneira inferior no processo de formação nacional*. Deste modo, percebemos em nossa sociedade uma postura cultural em pouco valorizar e discriminar a religião, traços físicos, e estruturais destas culturas. Há uma constante desvalorização do negro e do índio, que para melhor aceitação em nossa sociedade tendem a “embranquecer” seu passado ancestral. (Professora 36a)

Nessas falas torna-se visível a percepção dos docentes da Educação Básica que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira retrata uma pendência histórica, por isso é analisada por muitos como parte de uma política de reparação social. Isso significa que os professores têm uma recepção positiva em relação à proposta de ensinar esses conteúdos, contrastando com a ideia de que existe uma resistência ampla dos docentes com relação à referida Lei.

Nessa pesquisa, os professores colocaram em seus depoimentos que existem nas escolas onde trabalham resistências de colegas para ensinar África. No entanto, os docentes que participaram dessa pesquisa não demonstraram quaisquer sinais dessa resistência, ao contrário, todos emitiram juízos positivos a respeito e número significativo consideram não como uma política que veio de cima para baixo no sentido de uma mera imposição, mas como um processo que surgiu de demandas sociais. Ao mesmo tempo, que apresentam um posicionamento favorável, se preocupam com o processo de aplicação da mesma, dificultado pelos fatores já pontuados como o da precariedade na formação de professores para essa temática e material didático insuficiente ou pouco disponível. Essas reflexões estiveram presentes como elementos centrais nos dois grupos de professores que responderam aos questionários, correspondendo a primeira e segunda etapa da pesquisa e totalizando o universo de oitenta docentes.

Sobre a problemática do conhecimento a respeito da História da África por parte dos professores, as respostas oferecidas pelo primeiro grupo de docentes não se modificaram muito das respostas do segundo grupo. Nas do segundo grupo aparecem professores que admitem ter conhecimento limitado. Nesse particular, os docentes consideram ser o estudo sobre a história africana muito amplo e diverso, ao mesmo tempo em que é pouco conhecido. Poucos professores se diferenciaram dessas afirmações, ou seja, o quadro é o reconhecimento, pelos docentes, da precariedade no que diz respeito ao conhecimento que possuem sobre a história da África. A fala da Professora 4a é ilustrativa dessa situação:

O meu conhecimento sobre a história da África, eu diria que é limitado, tendo em vista que, ao longo da graduação apenas dois semestres são destinados para estudar a vastidão contida na historiografia africana. Sendo assim, o pouco conhecimento que possuo sobre a temática, advém desses dois semestres ao longo da graduação e leituras esporádicas feitas por interesse próprio.

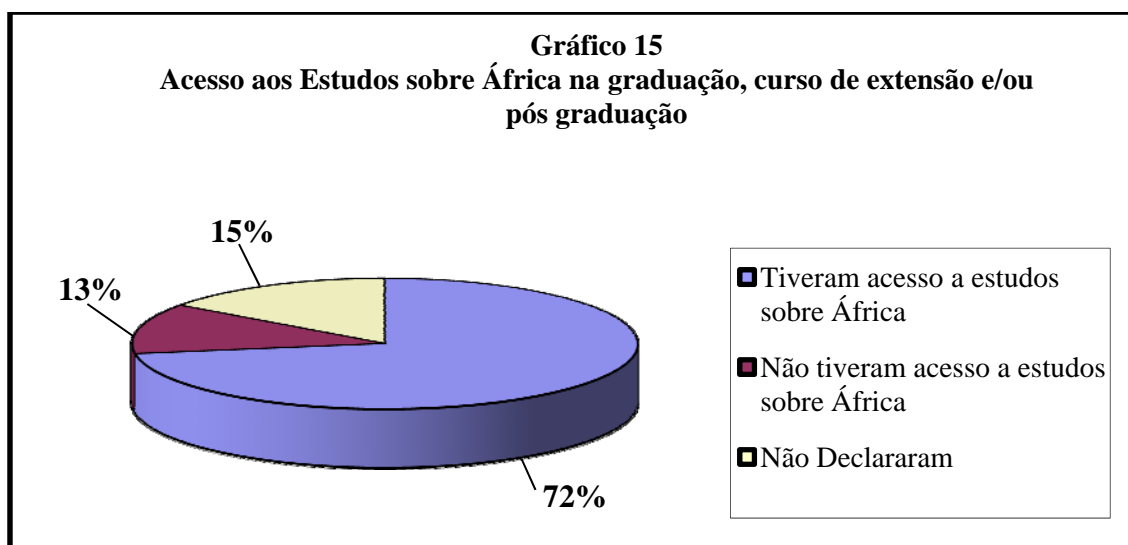
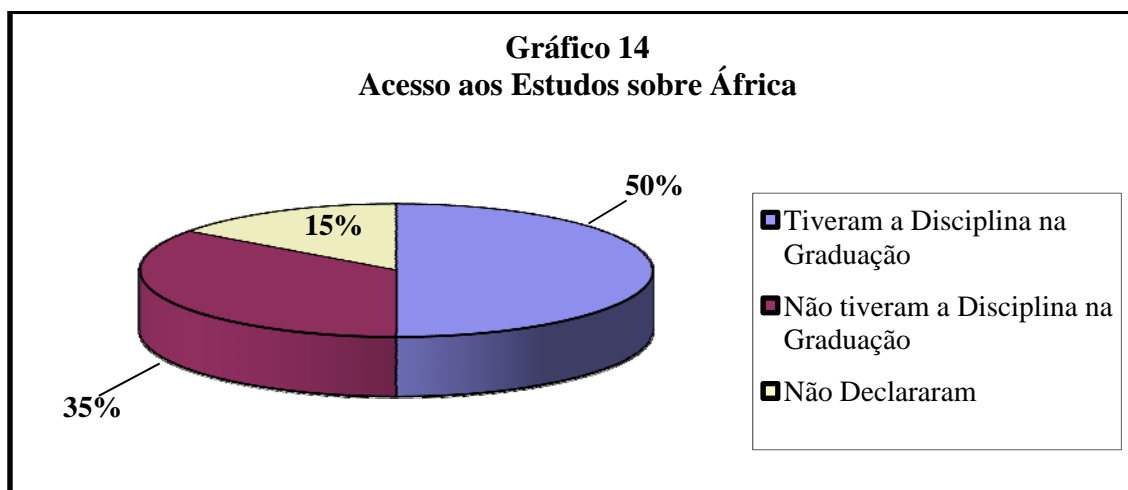
A partir da análise dos questionários percebe-se que muitos dos professores que declaram ter conhecimento “limitado”, “pouco” ou “quase nada” sobre a história africana, incluindo os que não responderam a essa pergunta, tiveram contato com os estudos sobre a África na graduação, em cursos de extensão e/ou em cursos de pós-graduação.

Dos quarentas professores que participaram desta etapa, oito responderam ter pouco conhecimento sobre assuntos relacionados a África, doze não responderam a pergunta totalizando vinte docentes com pouco conhecimento ou que não declararam. Por conseguinte, a metade dos pesquisados possuem conhecimento precário ou não possuem conhecimento a respeito da temática. Dos professores nessa situação de conhecimento superficial ou desconhecimento da história da África, oito não tiveram a disciplina de História da África durante a graduação, cinco cursaram a referida disciplina, um não cursou, apesar da disciplina está presente no currículo como disciplina optativa e seis não declararam. Incluindo os que não fizeram a disciplina com os que não declararam se obtém 15 professores sem contato com a história africana em sua formação inicial. Isso passa a ideia de desconhecimento. Apenas cinco professores que têm conhecimento limitado fizeram África na graduação. O processo vai da ausência de formação na graduação para a de formação deficiente das licenciaturas para a temática africana. Este é um quadro que corresponde à metade dos pesquisados.

A outra metade dos professores declarou possuir um conhecimento da história africana. Desse universo, onze professores tiveram contato com os estudos sistematizados sobre a história da África seja na graduação, nos cursos de extensão e pós-graduação, três não tiveram acesso ao conhecimento sistematizado e seis não declararam. Isso significa que houve professores que admitem ter conhecimento a respeito, mas omitem a fonte do mesmo, ao mesmo tempo em que outros afirmam conhecimento a respeito do tema e indicam a formação inicial e/ou continuada como forma na qual adquiram tal conhecimento, outros, por sua vez, ao admitir possuir conhecimento declaram a aquisição dos mesmos a partir de um processo espontâneo. Desse modo, se pode perceber que os professores adquiriram conhecimentos sobre África de duas modalidades: formal e informal. Portanto, processaram esses conhecimentos de forma sistematizada ou espontânea. Prevaleceu nesse processo de formação docente para a África a modalidade formal, do conhecimento sistematizado.

Do exposto se verifica dupla situação no que diz respeito ao conhecimento da história africana por parte dos professores: desconhecimento ou pouco conhecimento e possuir conhecimento sobre a temática. Ambas situações são significativas por representarem igualmente metade do universo pesquisado. Cabe resalta que mesmos os professores que declaram possuir conhecimento ou contato com assuntos relacionados a história africana não se consideram conhecedores dessa história. Em suma, para além da situação de desconhecimento/conhecimento da história da África, os docentes no

conjunto declararam que carecem de uma formação consistente para ensinar esses conteúdos. Tendo em vista o conjunto dos sujeitos pesquisados, o que não existe é um desconhecimento absoluto da África pelos professores de História. A totalização das respostas dos docentes relacionada às questões elencadas nesse parágrafo pode ser observada nos gráficos 14 e 15.



Do total de quarenta professores expressos nas representações gráficas acima elaboradas registrou-se vinte e nove docentes com acesso a estudos sistematizados sobre a história africana, dos quais vinte tiveram esse acesso durante a graduação. Portanto, é notório que a maioria dos professores tiveram contato com assuntos relacionados a história africana, a metade logo na graduação e vinte e dois por cento em cursos de extensão e pós-graduação.

A mesma situação paradoxal sobre formação/conhecimento de África que apareceu na primeira etapa da pesquisa surge na segunda. Apesar da quantidade significativa de docentes com acesso aos estudos sobre a história africana ser um fato da atual formação docente oriundo de mudança implicada na existência da Lei 10.639, as respostas sobre o conhecimento desses docentes sobre a temática africana aparece, nos questionários avaliados, de forma vaga.

Essa situação é abordada dessa maneira tendo em vista que os depoimentos dos professores foram pouco significativos e esclarecedores sobre os conteúdos da história da África que de fato têm conhecimentos. No âmbito geral os temas africanos relatados pelos docentes são formulações amplas tais como a África como um continente diverso e rico em culturas, sem especificar ou exemplificar essas culturas. Há relatos, por exemplo, que falam da temática da ancestralidade africana, sem maiores explicações sobre o seu significado. Outro exemplo relevante é a referência à África antiga, reiteradamente remetida ao Egito, com pouca alusão a outros reinos, impérios e civilizações antigas desse continente, conforme mencionados em capítulos anteriores desse trabalho.

A maior parte dos conhecimentos que os professores possuem sobre a história da África se encontra em temas como tráfico de escravos, colonização europeia na África e descolonização. Apesar desse quadro se constituir como sendo a situação geral, vale observar como existem casos diferenciados a exemplo da professora 18^a que responde a questão de uma maneira diferente dos outros docentes:

Tive a oportunidade de estudar no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal da Bahia uma disciplina chamada História da África ministrada pelo professor X na qual pude aprender aspectos como:

- As raízes da evolução humana, partindo dos primeiros hominídeos surgidos no espaço terrestre, passando pela teoria Out of África que designa uma origem africana para todas as pessoas vivas até hoje.
- A História das populações africanas antes da chegada dos europeus no continente, especificamente no período que vai até o século XIV.
- As rotas de comércio transsaarianas dentre outras, antes da existência do tráfico transatlântico de escravos.
- As formas de trabalho existentes no continente antes do contato com os europeus.
- A escravidão africana.
- O tráfico Transatlântico de Escravos.

Na disciplina História da Escravidão ministrada pelo professor Y também foram estudadas de forma mais detida questões como:

- A escravidão africana.
- O tráfico transatlântico de escravos, incluindo os dados do Transatlantic Slavery Trade (Data Base) organizado por David Eltis e outros historiadores – banco de dados que contém informações quantitativas e qualitativas sobre o tráfico, tais como nomes de embarcações negreiras, responsáveis por elas, datas de chegada e partidas, portos de embarque e desembarque, números de africanos transportados e números de africanos mortos.
- Nações africanas no Brasil, especialmente na Bahia, incluindo aí o estudo dos africanos de nação Mina, Angola, Jeje, Benguela, Moçambique e Guiné, citando os mais presentes na Bahia no período colonial, nos aspectos sociais, religiosos, culturais.

Fiz parte do projeto de pesquisa vinculado ao grupo de pesquisa Angola Beira Bahia: africanos de nação Angola na Cidade da Bahia no século XVIII criado pelo supracitado professor X como bolsista de iniciação científica entre os anos de 2009 a agosto de 2012. Dentro desse projeto desenvolvo uma pesquisa com o seguinte tema: Casamentos de africanos na cidade da Bahia na segunda metade do século XVIII. Nesta tal pesquisa estudo a presença e a vida dos africanos habitantes de Salvador de 1750-1800. Para tanto me cerco de africanos no Brasil Colonial e documentação sobre os africanos aqui na Bahia – termos de batismo, casamento e óbito dessas populações.

Nas disciplinas estudos monográficos 1 e 2, a primeira com orientação do professor X e a segunda com Z, escrevi a minha monografia versando sobre a mesma temática – Casamentos de africanos – e o meu pré-projeto de mestrado. (Professora 18ª)

Esta professora cursou, durante a sua graduação, a disciplina de História da África, assim como teve a oportunidade de participar de grupo de pesquisa que estuda temas específicos de África e relações entre Brasil e África. Essa situação específica que envolve uma professora especialista na temática, contudo, não faz parte da realidade da maioria dos professores pesquisados, principalmente no que diz respeito a participação em grupos e projetos de pesquisa voltados para essa temática. Para a professora 34ª, por exemplo, na época de sua graduação, a disciplina História da África era “optativa, mas dificilmente estava disponível”. É importante atentar para o fato, colocado anteriormente, de que os docentes imbricados nesta pesquisa apontam para a importância da qualificação dos professores que ministram disciplinas relativas a essa

temática na formação inicial ou continuada. Na fala citada da Professora 18ª são citados três professores. Foi visto no capítulo quatro desse trabalho o quanto para Saviani (2008) o papel que desempenha o professor no processo de ensino é decisiva. No caso da formação para a história africana, isso se acentua pelo histórico dessa temática na educação brasileira.

Interessante nesse momento colocar também as respostas referentes aos conteúdos de África trabalhados em sala de aula relatados pelos professores. Dos quarenta docentes imbricados na pesquisa, cabe destacar inicialmente que seis professores não responderam, um declarou não trabalhar com esses conteúdos e um admitiu “não ser de forma satisfatória, pois ainda falta material didático que contemple a História africana” e acrescenta “ser necessário uma transformação na forma como o ensino de História está presente nas escolas”. Essa professora (13ª) aponta para a necessidade “de mais cursos e leituras para um melhor conhecimento e domínio de conteúdo”. A maioria dos professores, trinta e dois, admitiu trabalhar com a temática africana em suas aulas. Desse quantitativo apenas seis abordavam os assuntos relacionados a história africana antes de 2003, ano da implementação da lei de obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros. Esses dados permitem inferir que a Lei 10.639 proporcionou uma modificação nos programas da disciplina de história, mesmo com as limitações apontadas pela Professora 13ª acima citada. Nesse particular, essas modificações nos conteúdos da disciplina história na Educação Básica, aparecem em muitas falas. No entanto, o sentido desses depoimentos permite vislumbrar que essas modificações no ensino de história não parecem desfazer as visões estereotipadas sobre o continente africano ou mesmo o predomínio das concepções eurocêntricas da África associada predominantemente aos fenômenos da escravidão e colonização. A Professora 18ª ao enumerar os conteúdos que trabalha em sala de aula pode ilustrar essa situação:

O surgimento dos seres humanos; Teoria Out of África; Egito; Sociedades Africanas; Diáspora Africana; Tráfico de escravos; Escravidão Africana no Brasil e nas Américas; Resistência Escrava; Abolição da Escravatura; A vida dos escravos no Pós abolição; Imperialismo ou Neocolonialismo na África; Independência dos países africanos; África contemporânea – problemas e desafios

Importante informar que esta professora esclarece ter começado a implementar esses conteúdos na sala de aula em 2010, sete anos após a sanção da lei. No entanto, se

pode observar que na lista de temas apresentados pela referida docente não se nota uma alteração substancial no que já estava indicado como conteúdos relacionados à história africana antes da referida lei. O assunto que diferencia, dentre os enumerados pela citada professora, é a temática das Sociedades Africanas, porém, sem precisar o que são ou quais são essas sociedades africanas. As referências às temáticas da Diáspora Africana e do Tráfico de Escravos aparecem desassociadas. Apesar da abordagem em aula das temáticas sobre a história africana estarem apresentando uma tendência de ampliação, podendo ser esse fato considerado uma influência das repercussões da lei nas escolas, ainda existem lacunas e equívocos históricos nessas abordagens que necessitam ser discutidos e ajustados para que seja possível uma concepção de África sem ambiguidades e falhas conceituais e históricas.

Continuando a análise sobre as temáticas africanas abordadas em sala de aula pelos professores de História vale destacar a resposta da Professora 13ª que declara realizar uma abordagem da história africana a partir da própria África. Segundo a mencionada professora esse procedimento, contudo, começou a acontecer somente a partir de 2012. Cabe também ressaltar que muito embora haja avanço na abordagem da referida professora, ela não pormenoriza os conteúdos tratados em sala de aula. Esse é o padrão encontrado na maioria dos depoimentos feitos pelos professores quando lhes foi perguntado sobre os temas da história africanas trabalhados em sala de aula. Por isso, o depoimento da referida professora pode ser considerado ilustrativo desse padrão encontrado na pesquisa:

Surgimento dos seres humanos, cultura africana e suas influências na formação do Brasil, Egito, Comércio na África em diferentes momentos da História, a escravidão na África, dentre outras coisas tentando colocar o conteúdo associado ao programa. Esse ano (2012) comecei a trabalhar pela primeira vez conteúdos mais sobre a História da África e não sobre a África na História dos europeus como sempre fiz, mas ainda muito pouco. (Professora 13ª)

O momento do curso ou programa durante o ano letivo em que os temas da história da África são abordados foi uma das questões presentes no questionário. A esse respeito houve uma diversificação bastante ampla nas respostas fornecidas pelos professores. A seguir esse multifacetado panorama de como temas da história africana são inseridos na programação da disciplina História por esses docentes. Do universo pesquisado, quatorze admitiram que abordam esses assuntos durante todo o ano letivo,

dois apenas debatem o tema durante a jornada pedagógica no início do ano, dois adotam a sequência do livro didático escolhido pela escola, um vincula a abordagem sobre a África com a história europeia, um discute apenas como tema transversal, dois seguem o conteúdo programático regular da disciplina história, um aborda somente quando a temática africana está em consonância com o processo histórico da história geral, um trabalha essa temática no 7º ao 9º ano do ensino fundamental, um afirma depender da turma, um argumenta que tenta inserir os conteúdos, dois admitem trabalhar com os conteúdos africanos quando existe oportunidades, um apenas repete os assuntos de todos os anos, outro afirma que existe na escola que trabalha uma matéria específica para tratar dos assuntos sobre África no 1º ano do ensino médio e dez dos professores não responderam a questão.

Do quadro se vê que apenas quatorze professores trabalham os conteúdos sobre a história africana durante todo o ano escolar, perfazendo trinta e cinco por cento do universo dos pesquisados. Isso implica constatar que sessenta e cinco por cento dos professores envolvidos na pesquisa tratam os referidos assuntos em sala de aula de forma esporádica. Isso conduz a uma perpetuação de abordagem hegemônica da história de cunho eurocêntrico. Essa situação pode ser exemplificada na resposta da professora 18ª (grifo nosso):

Na turma que tem uma matéria específica de ensino afro, esses conteúdos são dados desde o início ao fim do ano letivo. Nas demais, tenho trabalhado no Ensino Médio, a partir do 2º ano até o terceiro. No 1º ano, abrimos uma “brecha” em meio aos demais conteúdos para debatermos os afrodescendentes na atualidade, em uma data específica ou de acordo com a necessidade da turma.

Algumas observações e questionamentos acerca das palavras da professora 18ª podem ser feitas. Primeiramente vale discutir a situação de se criar “uma matéria específica” para os estudos sobre a história da África nas escolas. Entendo que, assim como a ideia da transversalidade para se trabalhar a história africana nas escolas, a ideia de matéria específica não coaduna com as orientações e normativas das diretrizes do CNE (2004), conforme pode se visto no capítulo 3 desse trabalho. Isso remete a reflexão sobre o propósito desses estudos, ou seja, a ideia era dissociar a África do contexto mundial? Ou quando essa não for a situação (matéria específica) esses estudos devem ser tratados como “uma ‘brecha’ em meio aos demais conteúdos”? Discutir sobre

afra-descendência já é por si estudar a história africana na sua totalidade? Promover debates em data específica é suficiente para abordar a história africana? O que significa debater sobre a história africana a partir da “necessidade da turma”?

A essas questões alçadas a partir da fala da professora acima citada a leitura das referidas diretrizes curriculares responde de forma negativa para todas elas. Nas diretrizes curriculares do CNE (2004) a ideia não é a composição de uma matéria específica, nem inclusão transversal dos estudos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares. Nesse documento oficial a compreensão é a de que não se deve hierarquizar a história de um povo em detrimento a outra, ao contrário, como foi visto anteriormente, o princípio é incluir a história de todos os povos em igualdade de importância dentro de um processo histórico ampliado. Assim sendo, deve ser compreendida a história africana, como de qualquer outro povo, numa perspectiva de pertença a história mundial. É com esse objetivo que a Lei 10.639, Pareceres e Diretrizes discorrem.

As datas específicas, incentivadas pelas referidas diretrizes, devem ser utilizadas para satisfazer parte das demandas que se apresentam, dentro e fora do contexto escolar, relativas ao trabalho com a temática em questão. Por conseguinte, os projetos que são construídos com essa temática devem ter a função de reforçar a inclusão dos estudos africanos e afro-brasileiros no currículo nuclear das escolas, isto é, nos programas das disciplinas. Isso significa que os projetos não servem como alternativas que possam substituir a necessidade basilar, posta pela lei, de incluir esses estudos nos planejamentos das disciplinas escolares. Vale reiterar que o espírito da inclusão dos estudos africanos e afro-brasileiros na Educação Básica se fundamenta na compreensão do processo histórico sem hierarquia, que seja evidenciada as contribuições de todas as culturas, isso é fundamental para que seja viável a construção de uma sociedade que não perpetue desigualdades em qualquer nível.

Uma questão relacionada às temáticas africanas abordadas no ensino de história é saber dos professores sobre as ideias a respeito da África difundidas em sala de aula. Neste aspecto, as seguintes informações foram registradas: África como um continente irmão com problemas políticos e econômicos causados pela colonização; continente plural e de cultura diversificada; região de muitas riquezas e contradições; continente de dominação europeia; povo de resistência; valorização da beleza negra e da pessoa humana; a arte africana influencia a arte brasileira; importância da África para a humanidade; desmistificação do continente como selvagem, desfazer a ideia de África

como país e dos estereótipos; África muito mais que berço da humanidade; compreensão da África diferente da visão midiática e dos antigos livros didáticos; autonomia africana na construção histórica; concepção de identidade; desconstrução da África como unidade; povos com uma diversidade de reinos, línguas, costumes, povos; compreensão do mapa político; integração entre África e Brasil.

Percebe-se do quadro descrito no parágrafo anterior que as ideias postas em sala de aula pelos docentes pesquisados tratam de questões importantes para o ensino da história africana. Nas intenções dos professores predomina duas questões: a ideia da diversidade africana para a desconstrução das estereotípias que trabalham com a imagem de uma África homogênea e a ênfase na interação entre o Brasil e a África. Não obstante houve colocações preocupadas em discutir duas questões basilares para a compreensão da história africana, qual seja, a importância da África para a humanidade e a autonomia africana na construção de sua história. Vale ainda observar as colocações que se detêm na ideia da África como continente colonizado, isto é, a realidade do continente africano como produto da colonização europeia. A esse respeito foi visto que a África tratada como produto de um sistema colonial europeu é uma compreensão resumida da história milenar desse continente.

No panorama acima descrito percebe-se que existem tentativas, por parte dos professores, com o intuito de reverter concepções até então eternizadas pela visão histórica sobressaída pelo eurocentrismo, ou seja, buscam desconstruir uma compreensão da história africana a partir da intervenção dos europeus no continente, da concepção de uma África ahistórica e desvinculada da história mundial. No entanto, apesar dessas iniciativas e declarações de intenções, nos posicionamentos dos professores não existem um aprofundamento partindo de compreensão mais sólida do conhecimento da história africana para a fundamentação das ideias por eles pontuadas como desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, conclui-se, a partir da leitura das respostas, que as ideias sobre a África tratadas nas salas de aulas por esses professores, em sua maioria, não são consequência de uma apropriação do conhecimento histórico africano a partir de um estudo sistematizado, através de leituras de publicações científicas, mas de informações captadas de fontes como artigos de revistas e jornais.

Essas fontes alternativas necessitam de uma contextualização para se tornarem passíveis de apreciação e esse procedimento tem que ser apoiado por estudo em bibliografia especializada. Isso se coloca porque os textos e vídeos reproduzidos através de buscas realizadas em sites da internet, assim como livros didáticos e paradidáticos

possuem característica de resumo, especialmente se comparados com as obras especializadas necessárias à formação docente. A utilização de textos resumidos não somente para a prática em sala de aula, mas, sobretudo, para a formação docente, pode ocasionar imprecisões históricas a respeito da história da África, criando situações que perpetuam concepções estabelecidas.

Essa avaliação colocada acima se justifica pelo fato de que em nenhuma das respostas houve precisão direcionada a uma compreensão da África como berço da humanidade, da cultura e da civilização pertencendo e se inter-relacionando a uma história mundial em constante construção. As referências dadas sempre cogitam uma única questão, por exemplo, “África berço da humanidade” ou “continente de povos guerreiros”. Portanto, não existe uma percepção que ao mesmo tempo trate da totalidade africana e, neste contexto geral, possa trabalhar as particularidades regionais e as especificidades locais. Esta é uma característica basilar da historiografia sobre a África.

A compreensão da situação do ensino de África na disciplina História pode ser ampliada com as respostas dos professores sobre as fontes utilizadas para a o conhecimento dessa temática. Nesse particular, os dados reforçam parcialmente a análise esboçada acima, pois os docentes declararam que utilizam principalmente textos da internet, periódicos, livros didáticos e paradidáticos. No entanto, houve declarações de uso diferenciado tais como materiais adquiridos em cursos de formação docente, obras da literatura, vídeos e música. Apenas dois professores, dos vinte e sete que responderam a essa pergunta, fizeram referência a livros especializados, sendo que um deles citou a coleção História Geral da África.

Interessante nesse momento destacar um aspecto do depoimento do professor que faz referência à referida coleção da UNESCO. Este docente enfatiza que as ideias desenvolvidas por ele em sala de aula são sustentadas na formulação da África como berço da humanidade e da construção do conhecimento como algo plural e não homogêneo. A ideia central da referida obra, de acordo com Barbosa (2012), é a de que o estudo da história da África é necessário para assimilação de qualquer outro conhecimento sobre o continente africano e para o questionamento da história humana apresentada até então, história esta que desvincula a importância e contribuição africana para a história mundial. No entanto, mesmo citando a importante referência da obra História Geral da África não significa que o professor compreendeu o sentido da mesma, ficando ainda nas formulações generalizadas da “pluralidade africana” e da

África como “berço da humanidade”, princípios importantes, mas que precisam ser fundamentados com conhecimento apropriado.

Sobre os aspectos relacionados a metodologias desenvolvidos em sala de aula com a temática da história africana foram identificados diversas ações como discussões, debates, análises de notícias, aulas expositivas/explicativas e dialogadas, apresentação de seminários e minicursos, leitura e interpretação de textos e mapas, exibição e análise de imagens, filmes e documentários, pesquisa, reflexão de músicas, utilização de jogos, apresentação teatral, contação de história e visita de campo. Nas narrativas dos professores os procedimentos metodológicos são variados, assim como o material utilizado para subsidiar tais atividades: textos disponíveis em sites da internet, revistas, jornais, livros didáticos, filmes, documentários, mapas, cartazes, livros paradidáticos e de literatura, jogos, músicas e recursos multimídia. Constata-se pelo descrito acima que não existe uma preocupação específica para descobrir ou desenvolver novos procedimentos pedagógicos voltados para esses novos conteúdos, se configurando que os múltiplos recursos e procedimentos são aqueles geralmente trabalhados pelos docentes durante o ano letivo para qualquer tema.

A impressão que se estabelece ao analisar essas respostas é que elas são descrições de ações em problematizações como foram as respostas sobre formação e conhecimento sobre África, a seleção das temáticas e posicionamento a respeito da lei. Nesta questão, surgiram depoimentos complexos que permitiram observar o quanto os docentes têm refletido e se posicionado sobre esse tema nas escolas, quebrando a ideia de que estão indiferentes ou inertes em relação a existência da obrigatoriedade desse ensino. Na questão dos recursos e metodologias, como foi mencionado, as repostas vem sem depoimentos reflexivos, permitindo inferir que não é o ponto onde eles se debruçam, se angustiam. Dar aulas no sentido de como realiza-las, fazê-las não é o problema para o ensino de África. O problema é o que se deve ensinar e quando isso deve acontecer e com que referenciais teóricos se deve basear. Fica parecendo que uma vez sabendo o que se vai ensinar sobre a história africana é só encaixá-la nos mais variados recurso didáticos que possuem. Os professores demonstram realizar uma infinidade de procedimentos para efetivar o ensino de história, não se resumindo unicamente às aulas expositivas. Do tradicional ao mais inovador nas ações para o ensino de história são enumerados pelos docentes e os estudos africanos são inseridos nesse contextos de múltiplas possibilidades de se trabalhar.

A questão que se coloca de fato como centro da discussão são os referenciais teóricos dos professores. Neste caso se apresenta igualmente uma lista imensa de autores que são apontados pelos docentes como referências para o ensino de história da África. Nessa segunda etapa da pesquisa, alguns nomes de autores que são apresentados como destaque para a compreensão da história africana são diferenciados na quantidade de opções apresentadas. Para a visualização do complexo universo de autores utilizados pelos professores como referência para o ensino da história africana foi elaborado o quadro abaixo. A classificação dos autores referenciados se processou da seguinte forma: em primeiro lugar buscou-se localizar os autores segundo sua origem nas categorias de africanos, brasileiros e estrangeiros (entendidos como não africanos e brasileiros); em segundo lugar se identificou o enfoque do autor no sentido de que se é um pesquisador na área dos estudos africanos ou em alguma área correlata como estudos afro-brasileiros e estudos da escravidão e tráfico de escravos.

Quadro 3

AUTORES UTILIZADOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA		
REFERENCIAL E ORIGEM	NOMES	ESPECIALIDADES
Africanos	Elikia M'Bokolo, Hampatê-Ba, Joseph Ki-Zerbo, Kabengele Munanga e Mia Couto	História e cultura africana Literatura africana
Africanistas estrangeiros	Jonh Fage , Jan Vansina, Paul Lovejoy e Robin Law	História da África
Autores estrangeiros não africanistas	Rae Jean Dell Flory, Robert Slenes, Stuart Schwartz, Patricia Collins e Bell Hooks.	Escravidão na América

<p>Africanistas brasileiros</p>	<p>Alberto da Costa e Silva, Anderson Silva, Carlos Serrano, Leila Leite Hernandez, Elisa Larkin Nascimento, Isabel Cristina Ferreira dos Reis, José Flávio Sombra Saraiva, Juvenal Carvalho, Manolo Florentino, Luis Felipe Alencastro, Mari Del Piori, Maria Inês Côrtes Oliveira, Marina de Melo e Sousa, Ney Lopes, Vlademir Zamparoni e Marcelo Bittencourt.</p>	<p>História e cultura africana</p> <p>-</p> <p>Tráfico de escravos</p>
<p>Autores brasileiros não africanistas</p>	<p>Abdias Nascimento, Nilma Lino Gomes, Ana Célia Silva, João Reis, Carlos Eugênio Libaneo Soares, Elisa Lucinda, Fabiana Lima Peixoto, Fabio Boqueiro Figueiredo, Gey Espinheira, Gilberto Freire, Jeferson Bacelar, Luís Mott, Luis Nicolau Parés, Sharyse Piroupa do Amaral, Vanda Machado, Kátia Matoso, Yeda Pessoa Castro e Zelinda Santos Barros.</p>	<p>História e cultura afro-brasileira</p> <p>-</p> <p>Escravidão e tráfico de escravos no Brasil</p>

A primeira constatação a ser feita é que nas indicações dos professores dessa segunda etapa a pesquisa demonstra evidente concentração em autores brasileiros. As indicações trouxeram um autor na área da literatura. Os historiadores especializados em história da África mencionados incluíram africanos, brasileiros e estrangeiros. Vale ressaltar que entre autores brasileiros e estrangeiros mencionados muitos são especialistas em escravidão na América. Entre os mais indicados como referência pelos

docentes são aqueles especializados na história e cultura afro-brasileira, assim como no tema da escravidão e tráfico de escravos no Brasil.

Interessante observar que autores indicados como referência são professores que ensinam a disciplina História da África nos cursos de graduação e pós-graduação em universidades da Bahia. Isso demonstra que a formação atual de professores para essa temática tem tido influência nas opções que os docentes fazem das referências para o ensino desses conteúdos nas escolas. No entanto, ainda se mantêm, com alterações, o padrão de associação da história e cultura africana com a brasileira. Essa associação se dar no sentido de que muitos professores pela proximidade de temática ensinam Brasil como se estivessem ensinando África. O quadro apresentado nessa segunda etapa da pesquisa é diferenciado daquele que emergiu na primeira etapa pela riqueza de opções apresentadas. Trabalhou-se com a mesma quantidade de docentes e se obteve dois panoramas diferenciados, pois a segunda etapa evidenciou uma situação em que a formação de professores atual para a temática permitiu inovações a medida que demonstrou que as graduações e pós-graduações têm apresentado alternativas bastantes variadas para os professores.

O quadro geral que emergiu dessa segunda etapa da pesquisa realizada a partir da análise dos questionários demonstrou que os professores imbricados na investigação têm conhecimento nos assuntos relacionados a história da África, assim como abordam essa temática em suas aulas. No entanto, percebe-se que os conteúdos abordados acompanham uma lógica eurocêntrica, ou seja, a maioria dos docentes tratam os assuntos de África a partir da visão europeia de mundo. A África é tratada em sala de aula pela maioria desses docentes a partir da intervenção da Europa, poucas referências foram encontradas da África antiga ou mesmo contextualizada na história mundial do início da humanidade até os dias atuais.

Isso é refletido de forma mais acentuada quando os referidos professores são indagados sobre a situação do ensino de África nas escolas em que trabalham. Dos quarenta professores envolvidos na pesquisa, nesta segunda etapa, apenas um classificou a implementação como excelente, no entanto, não argumentou de que forma está sendo processada essa inserção. Os outros demonstram, nas suas narrativas, questões as quais se pode chamar de carências: de informação, de qualificação, de apoio, de planejamento, de aceitação, de continuidade, de construção coletiva do currículo, etc. As falas a seguir ilustram essas preocupações docentes quando se refere à

sua análise sobre como se processa o ensino da história da África nas escolas em que lecionam (grifos nossos):

Fraco. *Sem articulação*, cada professor faz o seu planejamento *sem interdisciplinarizar* o conteúdo. (Professor 2a)

Muito vaga, creio ser em decorrência da *falta de qualificação dos professores* para abordar a temática, mas também sinto que *falta um projeto interdisciplinar* que possibilite uma discussão mais aprofundada do assunto. (Professor 4a)

Existem algumas *iniciativas em projetos*, mas de uma forma geral um tanto quanto *distorcida*. (Professora 6a)

Acho muito importante, mas observo que há *pouco conteúdo aplicado durante o ano letivo*. A *prioridade sempre é dada a História Europeia esquecendo da História africana*. (Professor 7a)

Como afirmei anteriormente, já trabalhamos com a temática mesmo antes da lei, *por conta da vontade de alguns docentes*. Institucionalmente, a Escola instituiu no PPP (*Projeto Político Pedagógico*) a partir de 2008 o estudo das *Relações étnico-raciais e o disposto na Lei 10.639*. Certamente, ainda há muito a ser feito, mas estamos caminhando. (Professor 8a)

Devido a *falta de empenho e formação* os professores *não estão aprofundando e contemplando* o que a África tem de importância para a sociedade brasileira. (Professor 15a)

Vejo uma grande *carência no ensino de África*, pois é notória a *falta de informação* sobre o tema. (Professora 16a)

O ensino de História da África no Colégio Estadual XXX, estando *restrito às aulas de História* ministradas por mim, no turno noturno, poderia ser *mais frutífero se contasse com o apoio da coordenação no sentido de apoiar na promoção projetos* sobre a História Africana. Esses projetos poderiam contemplar outras atividades para além da sala de aula, por exemplo: peças, confecções de objetos relacionados à cultura africana, visitas à exposições, ao Museu Afro, idas aos teatros, aulas de campo e dezenas de outras tarefas que podiam ser executadas. *Atividades interdisciplinares* também tornariam o ensino de História e culturas africanas mais completos e eficazes. (Professora 18a)

Não existe mais a Disciplina História e cultura Afro e desde então fica a *encargo de quem desejar trabalhar*, de modo que é possível afirmar que o trabalho deixa e muito a desejar, praticamente não existe. *Eu continuo o trabalho por conta própria sem qualquer incentivo/apoio da U.E.* (Professora 20a)

A incorporação desse conteúdo tem sido *lenta e é restrita a projeto pontual* no mês da consciência negra no turno diurno, *com uma perspectiva restrita as contribuições culturais da cultura africana na formação da sociedade brasileira*. Entretanto, considero já um *avanço tendo em vista os limites da comunidade escolar num contexto de forte discriminação racial*. (Professora 23a)

Mediante a lei 10.639/03 que efetiva a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e *indígena* nas escolas, a mesma não trabalha

conforme o que é solicitado pela a lei, pois *nem todos os docentes observam a real necessidade* de trabalhar a história africana. (Professora 24a)

Ainda é muito frágil, as vezes *planejo sozinho* e é difícil contar com a cooperação dos colegas, mas *os alunos sempre gostam* dessas temáticas. (Professor 27a)

Pode melhorar, *havendo compromisso da gestão* em todos os seus níveis. *As dificuldades estão na ponta, desde a capacitação dos professores*, especificamente, de matérias como história, geografia, arte, música e religião. *A escola pública tem o maior contingente de afrodescendentes, no entanto, há muita resistência ao ensino da cultura africana em função do preconceito* e do aumento de religiões neo pentecostais na periferia das grandes cidades. (Professor 31a)

Ainda fica a desejar, pois *parece responsabilidade de professores apenas das áreas de ciências humanas*. (Professora 32a)

Acredito que *é necessária uma maior acessibilidade a cursos* sobre essa temática para que o arcabouço teórico dos professores possa favorecer uma melhor aplicação desta temática nas salas de aula nas mais variadas disciplinas. (Professor 33a)

Ainda não é uma realidade, fica a cargo de alguns professores que querem e tem algum curso a respeito e neste caso *quase sempre fica com o professor de História*. (Professor 37a)

As considerações pontuam, sobretudo, o problema da formação do professor como um dos fatores para a precária implementação dos estudos africanos em sala de aula, isso acompanhado pelo escasso apoio das coordenações e gestões oferecido aos professores que trabalham esses conteúdos. Elemento que aparece em algumas falas e merece atenção é a cobrança dos professores da ação interdisciplinar para essa temática que não está acontecendo nas escolas. Outro aspecto que fazer jus a destaque é o fato de aparecer nas declarações às iniciativas para os estudos africanos através de projetos. Esta situação ficou bem elucidada nos trabalhos com os grupos focais cujos resultados se analisam mais adiante.

Dos depoimentos acima citados cabem alguns questionamentos: os estudos africanos presentes nas escolas da Educação Básica estão presentes no Projeto Político Pedagógico das escolas e isso se reflete no currículo da(s) disciplina(s) ou se adapta, apenas, a projetos esporádicos em datas comemorativas? Não cabe aqui julgamentos relacionados a datas comemorativas, mas ao significado que as escolas, entendendo escolas na sua complexidade, abrangendo toda a comunidade escolar (gestão escolar, professores, alunos, família, funcionários, entorno), estão dando aos estudos africanos. Pode-se compreender a história africana, recorte da Lei 10.639/03 neste trabalho, apenas

na elaboração e execução de projetos? E a partir desses projetos pode-se entender a história africana contextualizada na história mundial? Ou ainda, é necessário criar uma disciplina específica para os estudos africanos ou seria ela mais um apartamento dessa história mundial? Essas indagações foram discutidas e amadurecidas com esses professores nos grupos focais que formaram a terceira etapa desta pesquisa cujos resultados são analisados a seguir.

Entretanto, antes de adentrar nas questões postas nos grupos focais, destaco uma das falas dos professores contidas nos questionários a respeito de sua opinião sobre o ensino de África na escola em que trabalha. O destaque se faz pelos paradoxos contidos no depoimento da referida docente:

Esta lei que para alguns é um incômodo, pois representa mudanças, traduzida em trabalho ou mudanças de posturas. Mas, lembre que a lei nos obriga a estudar de fato sobre nós, *brasileiros, feito de três misturas (índio, branco e negro)*, apesar de cada um ter ainda sua ideologia, sua identidade e ética. *Nos preocupamos até agora, de ver ou nos vermos, com um único olhar (ocidental) quando poderíamos ter três olhares e formamos algo novo, invejável ao resto do mundo, pois esta formação é única* com tantas possibilidades de felicidades de uma nação.

Poderia me queixar, caso a lei nos obrigassem a estudar os países asiáticos. Para alguns, talvez isto fosse bom, pois são países da tecnologia, do desenvolvimento, com tudo a ver com a globalização. E índio e negro, para quem interessa se sempre foram os vencedores, os animalizados, os coisificados, mesmo que isto esteja definido a mim. (Professora 37a)

A fala acima é expressiva fundamentalmente porque trás dois elementos paradoxais no discurso da professora 37a. O primeiro é que a referida docente se coloca em posição crítica ao referencial eurocêntrico do ensino e, no entanto, apresenta o modelo tradicional do mito da democracia racial brasileira expresso na ideia da composição das três raças como contraposta a essa visão. O paradoxo passa totalmente despercebido na fala da professora, demonstrando a questão colocada por Munanga (2005) de que a ideia de uma convivência racial no Brasil está de tal forma incutida que passa como naturalizado na consciência coletiva. A segunda questão destacada pela mencionada docente é sua interpretação da possibilidade de se cogitar a inserção da história e cultura dos povos asiáticos no ensino. Na sua perspectiva isso não tem a ver com o reconhecimento da contribuição desses povos para a formação da sociedade brasileira, mas por questão de contexto internacional desse países na atualidade. Por conta desse raciocínio se coloca como refratária a inserção no ensino brasileiro da história e cultura dos povos asiáticos. Em suma o padrão das três raças está conduzindo

completamente a lógica do pensamento dessa professora a tal ponto que a impede perceber a questão dos povos asiáticos na forma como é posta, por exemplo, nas diretrizes curriculares do CNE (2004).

5.3. Terceira etapa da pesquisa: as situações do ensino de história da África em escolas públicas baianas

A terceira etapa dessa pesquisa se constitui ação dos grupos focais. Grupo Focal é uma técnica de pesquisa baseada na coleta de dados qualitativos por meio de debates e interações entre os participantes do grupo. Esta técnica está relacionada a um foco determinado que é o tema da pesquisa. Nessa pesquisa a temática foi o ensino de história da África nas escolas públicas, sendo discutido pelo grupo nas suas variadas dimensões em um processo de interação e participação dos envolvidos.

Desta forma, entende-se que o grupo focal formado para fins deste trabalho são os professores de história em efetiva regência em escolas públicas da Educação Básica do estado da Bahia, ou seja, são os sujeitos da pesquisa participantes na etapa anterior. Como pontuaram Ashidamini e Saupe (2004) o propósito do grupo focal consiste na interação entre os participantes e pesquisador para a coleta de dados, a partir da discussão com foco em tópicos específicos e diretivo.

Seguindo esses princípios, formaram-se três grupos focais com professores da rede pública de ensino e um grupo com professores que se dividem entre a rede pública e privada do estado da Bahia. Essa etapa da pesquisa ocorreu durante o período de março a setembro de 2013. Sendo que os participantes desta etapa passaram pela anterior, ou seja, o questionário dois. A ideia era reunir de seis a doze participantes da pesquisa para debater sobre o ensino da história africana nas suas escolas. Nessa etapa os participantes dialogam sobre um tema particular ao receberem estímulos apropriados para o debate (RESSEL, 2008). Esses estímulos são realizados pelo pesquisador que pode, com esse procedimento de coleta de dados, ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Com isso, o pesquisador pode obter uma variedade de informações, sentimentos, representações acerca de um determinado tema (KIND, 2004).

Cada grupo participou de um encontro nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que durou em torno de três horas. Isso

obedecendo aos indicativos dessa modalidade de pesquisa, porque a escolha do local dos encontros tem como sugestão ser um ambiente descontraído, fora do ambiente de trabalho dos participantes, livre de barulhos para uma boa compreensão das falas. Esses encontros foram gravados, sendo garantida a privacidade dos pesquisados/participantes. Os mesmos assinaram termos de cessão (apêndice 3), assim como o pesquisador, permitindo a utilização das informações fornecidas na pesquisa, mas sem a identificação nominal dos participantes e das escolas onde trabalham. Desta forma, a identificação dos envolvidos na pesquisa se deu por uma numeração e numeração seguida de letras, mantendo a privacidade dos professores e consequentemente essa ação possibilitou uma maior liberdade de expressão aos mesmos.

Outro cuidado foi a formação do perfil de cada grupo focal, pois os participantes não pertenciam ao mesmo círculo de trabalho. Para Borges e Santos (2005) isso evita que a livre expressão de opiniões e posicionamento seja prejudicada pelo temor do impacto que essas opiniões possam causar posteriormente aos envolvidos nos grupos. Esse aspecto também é comentado por Iervolino e Pelicioni (2001) e Gatti (2005), para estes autores a composição do grupo funda-se em alguma característica homogênea dos participantes, mas deve ter certa variação entre eles para que apareçam opiniões divergentes. Portanto, a característica comum é que todos os participantes são professores regentes da disciplina História da rede pública do estado da Bahia e a variação se dá pelo local de trabalho dos mesmos, ou seja, não foram colocados no mesmo grupo focal colegas lotados nas mesmas escolas. Desse modo, se pode evitar que os participantes se sentissem desencorajados de se posicionarem em virtude de proximidades profissionais e pessoais, ao mesmo tempo em que esteve em debate situações escolares distintas.

A despeito dos critérios para formar os grupos focais deve-se pontuar, seguindo indicações de Gatti (2005), o papel de uma pessoa que atua como observador nesse trabalho, cuja finalidade é auxiliar o pesquisador na condução do grupo, anotar os aspectos das intervenções dos participantes. Os grupos focais tornaram mais evidentes as informações presentes nos questionários e consideradas neste capítulo, consolidando com maior precisão aspectos avaliados pelos dados dos questionários e apresentando novos elementos para análise. Portanto, teve três funções nessa pesquisa: consolidou análise efetivada anteriormente, permitiu rever outras e acrescentou novos elementos.

Os grupos focais trataram da problemática do ensino de história da África nas escolas onde lecionam os professores envolvidos nas discussões. As reflexões e

interações entre os participantes reforçaram questões presentes nas narrativas dos questionários, como, também, elucidaram algumas contradições presentes nessas narrativas. Como primeiro diagnóstico deve ser pontuado que a Lei 10.639/03 trouxe alterações nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Apesar dos limites apresentados pelos professores, existe uma reestruturação do programa curricular, houve uma mudança de postura e de foco nas aulas. No entanto, essas mudanças não apresentam coerência frente ao processo histórico mais amplo, no sentido de que esteja contemplada a história da África desde a Antiguidade até a atualidade, ou seja, não há uma inclusão plena da África na história mundial.

Uma das participantes, a Professora A refere-se a implementação da Lei 10.639/03 como instituída "de cima para baixo" pois, no seu entender, não houve uma "sensibilização do professor" para que tais conteúdos fossem incorporados ao programa da disciplina. Nessa concepção, a lei chegou às escolas como algo impositivo da Secretária da Educação do estado sem ao menos promover uma discussão, posterior formação, orientação e acompanhamento. Essa mesma professora avalia que pelo fato de não ter cursado a disciplina História da África na graduação, assim como o Professor U, ocasionou limites e até mesmo erros em sua prática pedagógica. Reconhece a referida professora que a África tratada por ela e pelos seus colegas de escola era a difundida pela mídia, uma estereotípi. Daí ter desenvolvido, a partir de uma nova concepção sobre esse continente, advinda de cursos de formação continuada, "uma nova forma de ver a África" e conseqüentemente uma reestruturação do seu programa de curso.

Refletindo sobre a questão dos cursos de formação, a Professora B argumenta que este possibilitou ampliação do seu "campo de visão" sobre a temática. Essa professora admite ter comprado o material proposto pelo curso e complementa dizendo que com isso "quis fazer" algo diferente sobre a temática. No entanto, seu esforço ficou barrado, pois, afirma ela, o "gestor e colegas não tem noção do que se trata" quando o assunto é a história africana. Corroborando com as argumentações expostas, o Professor O afirma que os "professores que estão na sala de aula não têm formação", pondo isso como o primeiro problema. Este professor amplia a discussão diagnosticando que a situação de formação é mais abrangente não ficando restrita apenas a formação em África. Essa situação está presente no sistema educacional na sua totalidade, já que todo mundo "ensina qualquer coisa" independente da formação. Essa declaração sugere, reiterada constantemente pelas discussões entre os professores participantes dos grupos

focais, que existe um problema no ordenamento dos professores no estado da Bahia, isto é, para lecionar uma disciplina o critério depende da necessidade da Unidade Escolar, ficando em segundo plano a formação (graduação/licenciatura) do docente.

A situação irregular no sentido mais amplo da educação prejudica o conhecimento de áreas específicas do conhecimento nas suas diversas disciplinas. Em se tratando da história africana os "profissionais não qualificados pioram a situação do ensino de África" no entender do Professor. Em outras palavras, aspectos gerais da educação tem implicação no ensino específico e quando isso se refere ao fato de que profissionais não formados em História estejam lecionando essa disciplina a situação se agrava para uma temática como a da África.

Os professores M e P também endossam esse argumento, o primeiro fala que "falta de formação é um caso muito sério e que os professores que não tem formação vão para a afro-descendência". Comenta, ainda, que no caso da Bahia "fica difícil não pensar na afro-brasilidade". Introduce-se, nesta fala, uma tendência que circundou as falas e debates entre os participantes dos três grupos focais formados: os conteúdos da Lei 10.639/03 tratados nas escolas estão estreitamente relacionados a formação dos professores. É notório nas discussões que apenas parte dos conteúdos estão sendo abordados. A formação precária em história da África direciona a abordagem nas escolas apenas de parte da Lei, ou seja, estudos sobre a história e cultura afro-brasileira. A história da África, principalmente da antiguidade africana não é trabalhada, fica fora dos currículos, fora da sala de aula e até dos projetos desenvolvidos em datas específicas.

A Professora P garante que não teve formação e institui que "tem que correr atrás" e estudar África. Na sua fala se percebe a compreensão de que o "candomblé é coisa do Brasil e não da África", ao mesmo tempo em que atribui a origem da capoeira como sendo africana. A citada professora alerta para o fato de que a história da África está "contemplada entre aspas", já que a abordagem hegemônica dessa história é a "do tráfico e da escravidão". O Professor L interage com os professores acima mencionados reforçando que um dos problemas da educação é a da falta de especificidade nas áreas do conhecimento, para ele os "professores que lecionam disciplinas sem ser da área" é um "complicador porque tudo fica raso". Entendendo esse "tudo fica raso" como assuntos que são tratados de forma superficial e muitas vezes com equívocos conceituais e, como diz o próprio professor, "ainda mais se tratando de África". Esse é o mesmo raciocínio do Professor V, que fala da dificuldade em trabalhar com conceitos e

faz um adendo quando se refere à história africana: "Conceito em história já é um problema imagina em história da África".

Percebe-se, por essa discussão que a formação de professores é uma necessidade colocada para os docentes que necessitam de uma compreensão da história africana. Em algumas declarações existem ponderações sobre os cursos de formação em África dos quais participaram. Essas questões endossam aquelas levantadas nas análises feitas a partir dos questionários. Fica evidenciado um problema mais amplo pontuado pela maioria dos docentes participantes dos grupos focais: a formação precária em África daqueles que estão formando os professores da Educação Básica.

A aplicabilidade da lei de obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros nas escolas a partir de projetos esteve presente em vários discursos de professores ao se referirem de que forma se trabalha na prática essa temática nas escolas que lecionam. A esse respeito, a Professora A discorre sobre como foi o projeto desenvolvido na escola em que trabalha afirmando que nas ações eram discutidas questões como o cabelo e religião. A referida docente esclarece que não trata apenas de "querer abordar os conteúdos da história africana em sala de aula", é saber fazer. Ela fala simplesmente: "eu não sabia fazer", portanto, "não conseguia dá um novo olhar, não sabia como ensinar a África no dia a dia". Complementa ainda dizendo ser "ignorante no conteúdo". No entanto, na interação com os outros colegas do grupo focal concorda que é "indissociável as questões cotidianas do racismo com a história da África". Sugerindo que a própria formação, ou melhor, a falta de formação em África já se caracteriza como uma ação racista que vem se perpetuando nos currículos das escolas.

Como foi mencionada anteriormente a ideia de abordar a África através de projetos não foi uma exclusividade da Professora A. Outros participantes dos grupos focais admitem que em suas escolas existe essa mesma prática, a exemplo dos professores F, G e H. Um exemplo é o caso da Professora F, pois destaca que teve África na graduação e trabalha com projeto denominado "Poli-afro" para tratar de assuntos relacionados a África. É um projeto que acontece apenas em novembro e vários professores da escola estão envolvidos. Entretanto, nas declarações desta professora, são tratados temas como música, poemas, assim como atividades nos moldes de desfiles, por exemplo. Do panorama exposto acima se percebe que não foi detectada nas falas como nas interações entre os participantes dos grupos focais, qualquer aprofundamento da história africana.

A Professora P, por exemplo, faz referências a execução da lei e relaciona as ações para sua efetivação com projetos. A sua narrativa contribui também com informações sobre a questão do comprometimento dos professores com os conteúdos de África, admitindo que na escola em que leciona é a "única que trabalha" com tais assuntos. Sobre esse ponto complementa a informação apregoando que com os "outros professores o estudo de África passa batido", ou seja, não é abordado. Ela inicia o debate do segundo grupo focal sobre a forma que a Lei 10.639/03 vem sendo implementada. A supracitada professora afirma que a "Lei na prática não acontece" ponderando, em seguida, "que acontece muito aquém do deveria acontecer". A justificativa apresentada para essa situação/ponderação está no fato que quando "ela acontece, quando vem, vem em forma de projeto". Citando inclusive, o projeto da "Semana da Consciência Negra" como atividade pontual e restrita, por inserir "exclusivamente temas como a roda de capoeira, comida de azeite e candomblé".

A diferença entre as atividades em sala de aula, portanto cotidiana e presente durante todo o ano letivo, e as dos projetos, que são pontuais, é acentuada pelo Professor M. Sua fala reflete um dos pontos centrais da problemática da inserção dos estudos africanos nas escolas e representa uma pergunta dessa pesquisa, ou seja, a história da África está sendo ensinada nas escolas? Esse professor descreve que no ensino não há "nada de história da África, só projetos".

Contextualizando esta fala se pode inferir que, por uma série de motivos, seja pela formação docente, pela condução administrativa das secretarias (recursos materiais, acompanhamento pedagógico, fiscalização para o cumprimento da lei, condições de trabalho dos docentes), o que está sendo retratado nas escolas é uma parte da lei, ou seja, o estudo afro-brasileiro e que está muito aquém do desejável a abordagem destinada a história e cultura africana. Existe, segundo o Professor V, uma "confusão da cultura afro-brasileira e africana". Acrescenta que mesmo a cultura afro-brasileira é apresentada de forma "distorcida".

O Professor Aa, que é docente da rede pública estadual e em duas escolas da rede privada de ensino, ilustra esse fenômeno. No seu depoimento registra diferenças entre as escolas que trabalha. Na escola pública explica que não existe "contato com a África", já a escola privada, de pequeno porte e que atende comunidades de remanescente de quilombos urbanos, é sensível as "questões negras", porém, apesar da sensibilidade não ocorre um "trabalho metódico", pois as experiências são "baseadas em achismos". Na escola privada de porte médio com orientação católica e voltada para

classe média alta existe um trabalho com projetos onde são convidadas instituições como, por exemplo, o Ilê Aiyê (bloco afro baiano). No entanto, os conteúdos "raciais são trabalhados de forma alegórica" e a presença dessas entidades causam "estranheza entre todos, inclusive entre professores".

A "falta de orientação nos projetos", já que muitos são elaborados e executados de maneira a salientar visões e análises superficiais sobre a história africana, é uma preocupação do Professor O. E o professor K, que admite não trabalhar com os assuntos de África, corrobora com o professor O quando o assunto é projeto. Ele confessa ter "resistência em trabalhar". Cabe, também, citar a Professora U que sustenta a ideia de que projeto "não funciona do ponto de vista histórico", para ela o projeto escolar com a temática africana, não aborda a história que precisa ser ensinada, ou seja, a história da África partindo da origem da humanidade, a compreensão das civilizações antigas africanas, etc. Isso tudo inserido na história mundial. Os projetos demonstram um apartamento da história africana de todo esse conteúdo, ou seja, é um tratamento superficial.

As informações da Professora G confirmam que teve formação em África na graduação e que seu primeiro contato com a direção da escola em que trabalha foi o comunicado de que "o colégio trabalha com África". No entanto, a professora logo percebeu que era apenas através de projetos e, ainda acrescenta, que são "produções individuais de professores" que não existe nenhuma projeção "coletiva e fundamentada". Caracterizou um projeto do colega sobre África como atividade que "virou festa". Nessa mesma perspectiva o Professor R compreende os trabalhos com projetos, definindo-os como "oba, oba". Não se trata aqui de considerar as falas acima como juízo de valor, mas de analisar o contexto geral em que elas surgiram, ou seja, em uma discussão sobre o ensino de África e como o mesmo está sendo processado em sala de aula. Trata-se de perceber as formas como estão acontecendo esse ensino e os posicionamentos dos professores a respeito.

Continuando a narrativa sobre a utilização de projetos com a temática africana para a inserção da Lei 10.639/03 nas escolas da Educação Básica, o Professor V faz uma análise levando em conta seus 10 anos de ensino. Para ele a "África chegou via projeto, mas não chegou à sala de aula". No entanto, diferente dos relatos acima, o professor V avalia que o projeto se "bem feito" pode promover a "desconstrução da imagética do negro e da África sofrida e inerte". Reforçando as argumentações favoráveis a utilização de projetos o Professor Q argumenta e sustenta o debate de que a

temática de África "com o professor apenas em sala de aula não funciona", complementando sua fala afirma que o projeto "facilita a aula em sala".

Para o professor X, que divide seu trabalho entre a escola pública e privada, as diferenças entre as redes de ensino são evidentes. Na escola pública os "eventos são pontuais, antes denominados como folclore e depois da lei como projeto de Consciência negra, sem embasamento teórico, sem história, apenas religião (de forma pejorativa), comida, danças. Os alunos vão para o evento como folclore". Na escola particular tem projeto sobre a África, mas a história africana entra em sala de aula. Acentua o referido professor que pode ser um exemplo pontual, ou seja, não ser uma característica geral da rede privada de ensino. Diferente da escola pública, nessa escola onde trabalha, que só tem um professor negro com maioria de estudantes brancos, existe um trabalho interligado entre o que é discutido em sala de aula durante o ano letivo e o projeto desenvolvido pelo conjunto de professores. No entanto, percebe-se durante a fala desse professor que o projeto desenvolvido não tem a exclusividade de tratar da África, essa temática entra no projeto maior, "é um projeto dentro do projeto". A fala desse professor pode legitimar outra concepção de projeto e do ensino de história da África na escola a medida que é inserida no currículo da disciplina e o projeto é transformado em possibilidade de divulgar o conhecimento produzido pelos estudantes em parceria com o professor em sala de aula.

A discussão sobre o caráter de projetos que a atual inserção da temática africana adquiriu nas escolas é uma polêmica que divide os professores cujo cerne da divergência é a exclusão desses conteúdos em sala de aula. Nesse sentido se configurou duas posições: os docentes que concebem os projetos como atividades que são responsáveis pela anulação do ensino de África na sala de aula e os docentes que vêm nesses projetos a possibilidade de introduzir esses conteúdos nas disciplinas. Isso significa que esta questão não está ainda resolvida para os professores, muito embora a maioria concorde com a ideia do antagonismo entre projetos e inserção disciplinar dos conteúdos africanos.

A preocupação da maioria dos docentes é a mesma apresentada por Santos L. (2013) sobre o caráter "espetacularizador" e/ou "folclórico" da abordagem africana nas escolas. A esse respeito às Diretrizes Curriculares do CNE (2004) deixam claro a duas possibilidades conjugadas da inserção dos estudos africanos e afro-brasileiros nas escolas. O princípio é a inserção desses conteúdos nas disciplinas escolares, mas isso

não impede a criação de projetos correlatos. O que preocupa é a absolutização das atividades na forma projeto em detrimento da sala de aula.

Nos grupos focais ficou evidenciada outra questão sobre os projetos com a temática africana nas escolas. Trata-se do fato de que a religiosidade aparece como um dos principais temas de abordagens nos projetos, sendo desenvolvidos sobre a argumentação de que a história africana e afro-brasileira está sendo tratada a partir desse enfoque. O professor X faz ponderações sobre este tema e trava um embate com o professor Aa. Para o professor Aa o direcionamento da história a partir da Europa católica não é uma questão racial, mas está pautada na "arrogância católica", por sua vez, o professor X rebate esta posição salientando que é uma questão racial, "uma raça se projetando sobre a outra. O catolicismo (branco) sobrepondo a religião negra". No entanto, os dois professores reconhecem a religião como uma interferência para o ensino de África à medida que, muitas vezes, têm servido de justificativa para dificultar a implantação dos referidos conteúdos na sala.

A visão de que as religiões de matriz africana são relacionadas à "macumba" estando sempre exposta como alegoria e brincadeira, "não a veem como algo sério", é o que pensa a Professora W, concluindo que isso pode reforçar as representações midiáticas sobre o continente. Outro fator correlato e preponderante nas falas são as restrições de pais quanto à participação dos seus filhos nesses projetos, especialmente pelo perfil evangélico dos alunos que vem predominando nas escolas. No entender do Professor X esse aspecto pode ser "um fator de convergência, não de contradição", pois essas concepções e visões estereotipadas podem ser utilizadas como motivação para tratar das contradições existentes na sala de aula, na escola e sociedade. O ato de questionar, por exemplo, o fato de não ser aceita caricaturas de pastores, mas ser considerado normal as expressões pejorativas dos ialorixás e babalorixás. Nesse particular, o referido professor alerta para uma questão relativa à formação docente afirmando que se o mesmo "não tiver embasamento, não souber a importância para tratar da temática da religião de matriz africana pode ser um desastre", pois isso pode aumentar e eternizar o preconceito. Do exposto se inferi que a forma projeto tem sido a predominante nos trabalhos escolares sobre a temática africana e a religiosidade o tema mais recorrente nessas atividades.

O debate que se estabeleceu nos grupos focais evidenciou uma divisão de opiniões sobre a práxis pedagógica na forma projeto para se trabalhar a temática africana nas escolas. Nesse aspecto, vale frisar que apenas três professores fazem uma

análise favorável ao projeto como uma ação para o ensino da história africana sem, com isso, descartar a sala de aula como lugar de discussão e estudos para abordagem da temática. Os projetos aparecem nessas opiniões como ações contributivas para a difusão do conhecimento dos assuntos africanos. Interessante destacar a reflexão da Professora V, de opinião favorável à ideia de projeto para a inserção de África nas escolas, que levanta o seguinte questionamento ao final de sua defesa: "será que ao trabalhar os conteúdos em gincanas o conhecimento não ganha aparência de efêmero?" Na abordagem geral os projetos são apresentados como restritos para compreender e conhecer a história da África. Os limites dos trabalhos com projetos para a abordagem de África na Educação Básica apresentados pelos professores envolvidos nesta pesquisa são ratificados a cada narrativa.

A forma projeto para inserção da temática africana nas escolas foi o ponto mais recorrente dos debates nos grupos focais. O segundo ponto mais debatido entre os professores foi a questão relativa ao material pedagógico destinado à temática africana. Os livros didáticos são apresentados como o principal instrumento utilizado em sala de aula para essa modalidade de ensino. Entretanto, os docentes apresentam "lacunas" como o fato "da África está pincelada" nestes livros. A crítica dos professores aos livros didáticos vai além dos assuntos relacionados à África. Para eles as deficiências estão presentes em vários aspectos, como no fato de assuntos relacionados à história regional, por exemplo. A "Bahia nem se toca" nos livros didáticos, declara a Professora P. A Professora K concorda com o exposto acrescentando que a "discussão de África no livro didático fica prejudicada" pela própria deficiência geral desses livros.

A esse respeito, vale destacar as falas dos professores S e U que levantam a discussão sobre os livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuído pelo governo estadual. Os docentes classificam esses livros como temáticos, sendo os conteúdos considerados "infantilizados". Essa informação é relevante, merecendo um estudo mais aprofundado, tendo em vista que os órgãos oficiais responsáveis pela educação e conseqüentemente para dá suporte a lei, contribuindo para sua efetivação, legitimam livros com as características descritas acima pelos professores.

No entanto, existem falas de professores que reconhecem avanços dos livros de didáticos em relação aos conteúdos de África. Tendo como referência o ano 2003, em que a Lei 10.639 foi sancionada, o Professor S traça um paralelo dos livros antes e depois da referida lei notando mudanças à medida que "os livros dos anos anteriores

estão com muitos equívocos, os atuais com menos equívocos". O referido professor completa que no ano de 2011 os livros didáticos foram escolhidos pelos professores. Segundo ele, esse fato representa um avanço já que a escolha dos livros teve a possibilidade de análise dos sujeitos que utilizam esses materiais em sala de aula. Acrescenta que esse procedimento proporcionou reformulação e diversidade de livros no acervo da biblioteca escolar.

Aprofundado a questão dos livros didáticos de História, os grupos focais tenderam a conceber que a despeito das mudanças acontecidas nesses livros, estas não apresentam uma reforma que contemple satisfatoriamente os conteúdos de África. Os professores colocam que existem conteúdos de África nos livros didáticos atuais, especialmente a África antiga. Para a maioria dos docentes, a questão que merece cuidado é a forma que esses conteúdos entraram nesses livros.

A ideia geral apresentada no debate sobre as reformulações nos livros didáticos é que a estrutura desses livros não se modificou, apenas aconteceram encaixes de assuntos/capítulos a partir do estabelecido na lei. Essa questão se torna mais contundente e relevante a partir do que é dito pelos professores W e Y no sentido de que a falta de conhecimento sobre a África faz com que muitos docentes organizem suas aulas apenas pela sequência e conteúdos do livro didático. A esse respeito a Professora W se preocupa com a importância atribuída aos livros didáticos e enfatiza que para os estudantes eles são a "verdade absoluta". O Professor Y endossa a preocupação da professora citada, argumentando que "muitas escolas dependem do que está escrito no livro didático". Esse professor, em uma das falas contundentes, coloca que muitos livros foram descartados pelo MEC, especialmente "por não tratarem da discussão da lei, inclusive livros de autores conhecidos", mas, apesar disso existe uma fragilidade conceitual e ainda conotações racistas nos livros aprovados por esse ministério federal.

A discussão sobre o livro didático conduziu ao problema da necessidade de apropriação do conhecimento da história da África por parte dos docentes. Para os professores isso possibilita enxergar e criticar os equívocos presentes nos livros didáticos. A declaração da Professora Z, por exemplo, valoriza a aquisição do conhecimento sobre a história africana quando admite que se não o tivesse "seguiria o livro didático sem questionar". Ela percebeu que o livro adotado na escola que leciona tem "avanços e retrocessos", existe capítulos referentes a história africana, mas "não contempla a história do Egito Antigo como uma civilização nilótica". Admite que essa percepção aconteceu pelo conhecimento adquirido no curso de extensão sobre a

historiografia africanista. Por outro lado, o referido Professor Y interfere avaliando que o livro didático pode "ter o ensino de África e o professor escolher não trabalhar", ou seja, cabe ao docente decidir se vai ou não trabalhar com a história africana.

Percebe-se pelo debate exposto na narrativa acima que muitos fatores estão sendo problematizados pelos professores no que diz respeito à inserção da história africana nas escolas. No entanto, as opiniões dos docentes se cruzam em alguns pontos basilares. Um desses cruzamentos de opiniões diz respeito a ideia de que a sequência dos conteúdos de África apresentada, para alguns docentes "enxertada", nos livros didáticos responde a uma estrutura europeia de conhecimento que ainda é predominante nas universidades.

Nas colocações dos professores, as produções que se diferenciam do padrão eurocêntrico não estão acessíveis, seja pelo fato de a maioria estar em língua estrangeira ou pela pouca divulgação social dessas obras. Esse problema da dificuldade de contato com as obras sobre a história da África é considerado pelos professores como um elemento que dificulta a mudança de concepção que muitos docentes têm sobre a África. Essa situação de pouco acesso aos especialistas em África acontece inclusive, com o material didático disponível, pois, segundo a avaliação dos professores, geralmente esse material "é fraco" e isso é relacionado, por eles, à falta de conhecimento do tema dos próprios autores desses livros.

O Professor H diz ser uma "luta para ensinar África", mas distingue a situação diferenciada nas duas escolas estaduais em que trabalha. Segundo esse professor, apesar de serem escolas vizinhas encontra problemas diferenciados para implementação dos estudos africanos. Uma das escolas trabalha com projeto desde o ano 2000, mas a adesão dos professores é "por meio da amizade", isto é, um professor coordena, elabora e executa o projeto e outros colaboram por amizade e não por concepção da importância de tais estudos. Completa este relato acrescentando que os projetos com temática africana são, muitas vezes, alvos de "deboche por parte dos colegas". Na outra escola em que trabalha ele aponta duas questões relevantes: a presença de uma coordenadora pedagógica que estimula e acompanha os trabalhos relacionados aos conteúdos de África e a presença de professores novos que estão inserindo tais conteúdos nos projetos da escola e em sala de aula. Portanto, trata-se de uma escola na qual existe um trabalho com a temática africana diferenciada no sentido de ser um trabalho com mais consistência devido ao comprometimento de professores e coordenação pedagógica. Nesse caso a dificuldade não surge dentro da escola, mas fora dela, pois a intervenção

dos pais dos estudantes foi negativa a medida que são "contra o ensino da África", por associarem a "África com a macumba".

A problemática colocada a partir da fala acima é sobre a motivação e comprometimento dos professores para a implantação dos estudos africanos nas escolas. A esse respeito os professores G e H levantam o problema específico da importância da participação dos professores na inserção dos estudos africanos no currículo. Nos relatos ocorridos nos grupos focais percebe-se uma sensação idêntica entre os professores relativa ao comportamento deles no que diz respeito ao comprometimento e motivação para ensinar a história africana. A Professora D relata que começou a sua graduação no momento em que vigorou a lei de obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino e quando iniciou a carreira de docência na Educação Básica abordou temas como a "beleza negra e consciência negra", assim como desenvolveu estratégias, a partir da utilização de mapas, para que a "África fosse vista como um continente". No mesmo sentido, defendeu que a temática africana fosse trabalhada durante "todo o ano letivo" na escola. No entanto, essa professora, assim como os mencionados professores G e H, reconhece que esse trabalho não é coletivo e faz um desabafo: "me sinto sozinha, os outros professores só ajudam em novembro".

Corroborando com as reflexões dos professores acima mencionados, o Professor X, ao se referir às iniciativas para implementação da lei, discorre que "outros professores não compactuam" e, portanto, não abordam a temática africana na escola. Já o mencionado Professor Y fala que as ações para o ensino de África ocorrem por "iniciativas pontuais", de um ou outro professor, pois "não é uma coisa geral" e sentencia dizendo que o ensino de África "não tem mobilização para poder acontecer". Por outro lado, e até certo ponto se contradizendo, pondera a sentença quanto admite que aqueles que estão "imbricados, fazem" acontecer a história africana no ensino. A partir dessas falas, percebe-se que os docentes envolvidos com o ensino de África nas escolas não representam a maioria.

A postura diferente surgiu nas declarações da Professora C. O primeiro ponto da sua narrativa é a descrição que ela faz de sua origem: um bairro da cidade de Salvador que era hegemonicamente negro, tendo, apenas, duas famílias brancas de comerciantes do local. Essa professora declara ser militante do Movimento Social Negro e situa a escola onde trabalha inserida em comunidade negra. Contudo, não existe uma diferença significativa das declarações acerca da inclusão dos estudos africanos na escola, apesar de admitir que antes da lei "já existia um grupo de professores que trabalhavam com a

temática", mas atribui essa inserção a "experiências de professores isolados", professores que ela define como militantes do movimento negro.

A Professora I informa que na escola que leciona os professores dialogam sobre a história africana e exemplifica com trabalhos desenvolvidos por eles, como "A mulher na obra de Lima Barreto" e "Como posso ver nossa comunidade" no qual objetivam desenvolver o conhecimento e a importância da África para o ensino. Entretanto, apesar das duas professoras admitirem efetuar um trabalho sistematizado sobre a história do continente africano não é percebido em seus diálogos a compreensão do processo histórico do citado continente, ou melhor, não é expresso nas falas que exista nas salas de aula da escola um direcionamento para o conhecimento da história africana na sua totalidade.

A inferência que se pode fazer das narrativas e diálogos nos grupos focais é que a adesão de professores para a implementação da história da África na Educação Básica da rede pública não foi e nem tem sido um processo fácil, por inúmeras questões já pontuadas neste capítulo, isso se tratando de professores de História. No texto da referida lei, assim como no parecer e resolução a ela relacionados não existe uma exclusividade para abordar os assuntos africanos. Especialmente no parecer nº 3 de 2004 do CNE é notório a perspectiva interdisciplinar para a realização de tal abordagem. Contrariando as indicações dos documentos oficiais, o estudo da África termina "recaindo para os professores de história" como relata a Professora D.

Uma discussão relacionada à motivação docente para o ensino de África que surgiu nos debates é o mencionado desconhecimento de certos conteúdos relacionados a história da África, mais precisamente os da África Antiga. Esta questão foi frequente nas narrativas dos professores. A Professora B, por exemplo, declara que "não conhecia a parte antiga" da história africana, admitindo que não teve a disciplina história da África na graduação e complementa que na sua formação não teve, também, a história da Ásia. A Professora K, declara que conhecia apenas a Origem Humana como parte da história da África, admitindo que cursou disciplinas de África na graduação, no entanto, na disciplina "África I, só foi abordado o candomblé e em África 2, o professor nada sabia".

Outra problemática discutida pelos professores diz respeito aos conteúdos africanos abordados nas escolas. A esse respeito, a Professora N discorre sobre o problema dos conteúdos argumentando que "se for para discutir candomblé é melhor que não trabalhe com África". Essa colocação reflete a situação frequente nas escolas, a

abordagem dos assuntos que aparentemente são mais confortáveis de serem trabalhados. Isso demonstra uma separação entre os conteúdos sugeridos pela e a preeminência dos assuntos relacionados aos temas afro-brasileiros em relação aos africanos. A supracitada docente afirma que na escola que trabalha "não tem nada a respeito de África". Acrescenta que "não tem semana da consciência negra, que o livro didático adotado na escola "não tem nada de África".

Aqui se retoma uma situação analisada quando dos estudos dos questionários, qual seja, a dicotomia conteúdo-formação para o ensino de história da África. Surgiram discussões nos grupos focais que associavam o conteúdo apresentado em sala de aula à formação seja na graduação ou em cursos de pós-graduação que eles cursaram. Isso significa que se o trabalho dos conteúdos nas escolas for excelente ou precário se reporta à qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos quais participaram. Neste aspecto, o segundo grupo focal, em especial, manteve calorosa discussão sobre o papel das universidades no que diz respeito o sua função social e a qualidade que proporcionam à formação dos seus graduados/graduandos.

Neste sentido, foram elencadas relações que os docentes caracterizaram como dicotômica entre a Universidade e a Educação Básica. Essa questão, segundo os professores, é um pano de fundo que dificulta o acesso ao conhecimento sobre África. Os Professores N e O salientam a falta de diálogo entre essas duas esferas da educação brasileira. As falas circundam sobre uma hierarquia dos professores e pesquisadores das universidades e centros de pesquisas em relação aos docentes da Educação Básica. O professor O, por exemplo, fala que "professor da Educação Básica é considerado um profissional menor", complementa sua assertiva comentando que a "Universidade ditas as regras de como o professor (da Educação Básica) deve agir". Acompanhando esse raciocínio o professor N acrescenta, ainda, que a "produção acadêmica não chega na sala de aula" da Educação Básica. Comunga dessa assertiva o professor L afirmando categoricamente que os especialistas em África "escrevem para quem entende e não para o senso comum". E sugere que um dos desafios para implantação da lei é transformar "os estudos acadêmicos em material didático".

A Universidade encontra-se "desconectada da sociedade" esta é a conclusão do Professor J. Ele indaga sobre "que espaço tem a África nesse momento, nesse lugar?" Desse modo, concebe o Professor I que o "distanciamento do professor das pessoas que estudam a África" pode ser encurtado a medida que a universidade redimensione suas ações, promovendo cursos de formações que sejam capazes de analisar os conteúdos da

história africana, com a produção de material didático para a Educação Básica, com docentes especializados para tal ação.

Nesta polêmica sobre o papel da universidade para o ensino de África na Educação Básica são relatadas, inclusive, problemas de cunho conceitual. A universidade, apesar de ter passado por uma reformulação curricular no que diz respeito aos conteúdos de África e oferecer cursos de extensão sobre a temática, ainda comete erros em relação a esses conteúdos. O "anacronismo" está presente nesse nível de ensino, os "conceitos são transferidos de uma época para outra sem contextualização" diz o Professor V. A preocupação desse professor é que essas imprecisões conceituais terminem por ocasionar uma desinformação geral sobre a história africana que podem ser difundidas como 'verdades' para discentes da Educação Básica.

Outro aspecto recorrente nos debates dos grupos focais se refere à falta de unidade no currículo escolar. Aspecto esse bastante enfatizado pela Professora P. Os docentes relatam que "pensar o currículo inserindo a África deve ser feito com o referencial dos autores africanos", posicionamento defendido, sobretudo, pelo Professor L. O Professor Y reflete sobre a necessidade em "mudar o Currículo" afirmando que "não adianta ter livro didático reformulado", pois é preciso coragem de romper "as bases tradicionais dos programas das disciplinas para que ocorra uma abordagem coerente sobre a África contextualizando-a na história mundial". Nessa linha de considerações os professores L, N, O e P enxergam o currículo como problema complexo que deve ser ponderado, pois para a reestruturação do currículo da disciplina história deve-se "pensar em África e em ações interdisciplinares".

Como foi visto anteriormente, a história africana é tratada nas escolas através de projetos que, por sua vez, nem sempre trazem nas suas propostas os conteúdos da referida temática, tratando especificamente da cultura afro-brasileira. Muitos desses projetos não apresentam uma perspectiva interdisciplinar, geralmente a responsabilidade pelo planejamento e execução recai sobre os professores de História.

Nesse momento é relevante fazer uma ressalva: alguns professores diferenciam as ações para a implementação da lei nas esferas municipal e estadual. A Professora R fala sobre os materiais fornecidos aos professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador, comparando com a falta de material disponibilizado aos professores da rede estadual. Na fala da Professora U surgem elogios para a organização administrativa das escolas do município de Lauro de Freitas, cidade vizinha à capital baiana. Segundo essa professora, nas escolas do referido município, existem coordenadoras pedagógicas que

orientam as atividades docentes, enquanto que nas escolas estaduais são poucas aquelas que contam com esses profissionais no seu quadro de funcionários. Essa situação de não existência de coordenações pedagógicas nas escolas estaduais dificulta a realização de atividades mais estruturadas, intensificando as ações individuais de professores, tornando o "ensino de África muito solto", argumenta a Professora Z. A Professora C cita um projeto municipal (Salvador) em 2005 que versava sobre o combate ao racismo institucional, enquanto na esfera estadual de ensino "não tinha nada". Em 2008, a escola na qual a referida professora trabalha e pertencente à rede estadual de ensino, instituiu no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a temática africana, contando com a articulação de várias áreas. Do mesmo modo, promoveram um "movimento de formação em África" entre os articuladores das áreas de conhecimento com o objetivo de efetivar o estabelecido no Projeto Político Pedagógico da escola.

A falta de orientação pedagógica para as atividades desenvolvidas nas escolas da Educação Básica, abordada no parágrafo anterior, se constitui como sendo um dos aspectos que obstaculizam o ensino de história em geral e, em particular, o da história africana. Os professores destacam veementemente em suas narrativas a necessidade do suporte pedagógico, tanto em relação aos recursos materiais como humanos. E isso não se dirige apenas ao apoio dos projetos. Foi visto que, para a maioria dos docentes, a mera promoção de ações com intuito de efetivação do ensino de África nas escolas não são suficientes para a sua concretização. O acompanhamento e a fiscalização dos órgãos públicos, que foi colocado nas duas etapas de questionários dessa pesquisa, são enfaticamente reiterados nas falas dos docentes como ação importante e necessária para que a Lei 10.639 seja cumprida nas escolas.

Nesse ínterim é relevante colocar a questão das interpretações que os docentes expressaram nos grupos focais a respeito da legislação de obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros e africanos. Sobre essa questão vale inicialmente frisar que algumas impressões dos professores devem ser ponderadas, pois muitas delas auxiliam a compreensão da atual situação do ensino de África na Educação Básica enquanto que outras apresentam equívocos. No parágrafo acima foi pontuada a fiscalização da parte do poder público como uma das ações necessárias para a efetivação da lei. A Professora W faz um depoimento bem ilustrativo, demonstrando preocupação com a fiscalização, pois para ela "nos primeiros cinco anos a implementação da lei aconteceu por causa do medo da fiscalização. Agora o medo passou, não houve fiscalização". Acrescentando informações a essa discussão a Professora U afirma que a "falta de coordenação

pedagógica nas escolas estaduais faz com que o professor selecione o que bem quer", portanto, sem muito compromisso em relação aos conteúdos relatados na lei. Sobre esta situação, a Professora V acrescenta que "a falta de cultura, de organização no Estado torna o trabalho difícil, a falta de coordenação é uma questão problema para a inserção de África".

Outro aspecto elencado pelos professores é a pouca "cobrança no vestibular" sobre a história africana. A Professora W acredita que "se o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM) e o vestibular cobrassem a impressão é que muda. A escola particular vive da aprovação no vestibular".

Concordando com a opinião da professora acima citada, o Professor X pondera que apesar de "cobrar pouco no vestibular, cobra muito para o que era cobrado antes", conclui dizendo que "não está cobrando na forma desejada". Entendendo esse desejo como sendo dos movimentos sociais, o referido professor acredita que as "intervenções modificaram as posições em sala de aula, a história, hábitos, africanos percebidos de forma diferente", mas, quando "não há uma fiscalização", apenas aquele professor "que tem interesse trabalha".

Não obstante, nos debates ocorridos ficaram registradas declarações como a do Professor X, "não está tendo a participação efetiva do professor" para que ocorra uma mudança estrutural em relação ao ensino de África. A esse respeito a professora Z argumenta que não sente "firmeza na aplicação (dos conteúdos contidos na lei) em sala de aula. Apesar de ter um programa comum cada professor segue o que quer." Declara que os conteúdos de África e Afro-brasileiros "não são trabalhados por causa de questões religiosas, a evolução humana, por exemplo" e apesar da escola ser estruturada, "com direção, coordenação, não há nenhum incentivo ao trabalho com ensino de história da África". Isso demonstra que a aplicabilidade da lei não depende apenas da existência da mesma, mas uma série de fatores devem ser cogitados e acima de tudo cobrados. Por mais contraditório que isso possa representar, já que em plena contemporaneidade em que se discute autonomia no ensino, os próprios docentes clamam por fiscalização nas escolas como fator preponderante para que a Lei 10.639 seja, de fato e em toda sua amplitude, aplicada.

Neste sentido surgiu uma questão relevante: a criação de disciplina específica para atender a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Alguns docentes discorrem sobre essa experiência nas suas escolas. As professoras J e W lecionam na mesma escola e fazem depoimentos do mesmo teor sobre a "disciplina

especial" implantada em 2007 na escola. Segundo elas, "naquele momento tinham uma diretora com formação em História e nessa conjuntura era trabalhado, em modalidade de disciplina especial, os conteúdos de África durante todo o ano letivo e no final do ano, em novembro, a culminância era um projeto". Essa experiência teve uma duração de quatro anos, pois em "2011 teve fim a disciplina especial por causa da convenção do currículo na rede". A convenção que as referidas professoras citam foi o aumento da carga horária das disciplinas de sociologia e filosofia na Educação Básica. Elas destacam que, apesar do fim da disciplina ter provocado inquietações acerca de como os conteúdos de África seriam trabalhados, "os professores que participaram do processo da disciplina especial continuaram trabalhando com os conteúdos", pois fizeram acordo para que os conteúdos continuassem sendo tratados. Nas palavras das mencionadas professoras, o resultado dessa experiência foi que "acabou a disciplina especial, mas os assuntos foram tratados em Sociologia", nova disciplina na qual passaram a lecionar. Isso foi possível porque ocorreu uma "negociação dos assuntos da África para serem dados".

A Professora W salienta que a "disciplina específica melhora a autoestima dos alunos, maior número deles passa a prestar o vestibular, valorizando o conhecimento". Essa professora lamenta que "a Secretaria de Estadual de Educação não tenha aceitado a disciplina específica", mas, apesar da negativa para a escola em que trabalha, a docente afirma que "outras escolas tem a disciplina específica". A narrativa do Professor M valida a afirmação de que outras escolas trabalham com uma disciplina específica para o ensino da história e cultura brasileira, ele relata que na escola na qual trabalha "era uma disciplina chamada Cultura Baiana". Assim como na escola das professoras J e W, a disciplina Cultura Baiana acabou "com o aumento de outras disciplinas". Outra que autentica a afirmativa acima mencionada é a Professora U que retrata a realidade da escola em que leciona relatando que "tem uma disciplina História da Cultura Baiana".

É perceptível que a nomenclatura das disciplinas referencia a cultura e história da Bahia. Isso permite fazer um questionamento: como uma disciplina cujo direcionamento é a Bahia pode focar na história e cultura africana e até mesmo a afro-brasileira? Parece que, pelo próprio título que recebe, tais disciplinas fazem um recorte no que é designado pela lei. A professora U problematiza essa questão da disciplina específica questionando: "como ela está sendo ministrada?". Ela mesma se propôs a responder afirmando que no seu entender e a partir da experiência que possui, a disciplina é ministrada "de forma equivocada. A África é arte, máscaras, candomblé". A

professora V indaga sobre essa interpretação da lei quando de sua implementação em sala de aula questionando da seguinte maneira: "Formar uma disciplina de África? Será que não é um erro?". Fica evidenciado, a partir da análise das falas e interações dos grupos focais associadas às respostas dos questionários, que apenas uma pequena parcela dos conteúdos sugeridos pela legislação é tratada nas salas de aula, assim como é manifesto no equívoco na própria denominação que recebem tais disciplinas.

Sobre essa questão da disciplina específica, entendo que foge das normatizações das Diretrizes Curriculares do CNE (2004) que claramente coloca a inserção desses conteúdos nas disciplinas nucleares das escolas. Nesse aspecto, as opiniões dos professores M e P de que a criação de disciplinas específicas são interpretações "equivocadas" da lei. O texto da lei menciona as áreas de História, Literatura Brasileira e Educação Artística, como indicações prioritárias, mas não restrita a elas. Por isso que os conteúdos devem estar presentes na totalidade do currículo escolar, devendo ser inserido em todas as disciplinas. Contudo, segundo o Professor U, na Rede Estadual de Ensino da Bahia esses conteúdos estão sujeitos "a realidade de cada professor e a vontade dele" e mais ainda, geralmente o ensino de África fica a cargo da disciplina História. Essa concepção, segundo o Professor P, "tira a responsabilidade de outros professores", complementa sugerindo que "não é só história que deve abordar" os conteúdos especificados na lei.

Averiguando as informações dos grupos focais e questionários é possível identificar nas opiniões dos professores que existem lacunas no texto da Lei 10.639 como, por exemplo, não tratar a problemática da formação docente e as orientações que eles devem ter para a implementação desses conteúdos. Acontece que as diretrizes analisadas no capítulo três desse trabalho esclarece que estas orientações existem em termos federais. Ademais este problema aponta para outra situação delicada, pois está direcionado à questão da autonomia do professor em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, princípio este igualmente versado nas referidas diretrizes. Como visto apenas parte dos assuntos propostos pela lei são tratados em sala de aula. Pela análise dos dados colhidos nessa pesquisa, isso ocorre pelo fato dos docentes não terem conhecimento da história africana. A solução para esse problema é anunciada pela Professora U da seguinte forma: "se tem uma lei tem que ter um direcionamento, tem que olhar para a formação", pois o que possibilita a seleção dos assuntos de África é "o conhecimento".

Após rodas de debates os professores sempre retomam a questão da formação para esses conteúdos. A lei de obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não surgiu acompanhada da formação de professores, isso só acontece a partir de "iniciativas pontuais" como relata o Professor Y. Para ele o "estudo de África ou tem o compromisso pessoal implicado ou só é registro, apenas para constar caso de fiscalização". Sua narrativa demonstra que o ensino de acordo ao teor da lei não está sendo realizado nas escolas baianas. O docente demonstra preocupação quanto à implantação da lei comentando que "não é aplicar por aplicar, é reconstruir/construir um processo diferente na escola". Para isso, segundo ele, é necessária a "mudança curricular", mas atribui isso a um "ato de coragem". Admite que existem "algumas iniciativas, mas estamos presos a uma prática conservadora". Enxerga que apenas a "pressão social faz a escola mudar".

Na opinião do Professor M, o conhecimento, neste contexto, significaria a solução para o comprometimento dos professores no sentido de construção de um currículo que fosse contributivo para "disseminar a história africana" nas escolas. Contribuindo com esse entendimento o Professor K reflete que "os cursos com conteúdos densos e com indicações são semeadores na educação da história africana". Fala sobre sua própria experiência quando admite que começou a se "ambientar com a África no curso" e que depois da formação vai "levar as discussões para as Aulas de Coordenação para tentar disseminar o conhecimento". Essa atitude pode ser uma maneira possível de responder questões levantadas pelos estudantes em sala, por exemplo, "como o ser humano surgiu na África e depois ficou branco?", argumenta a Professora U. Essa é uma pergunta que pode ser respondida por uma variedade de disciplinas e de diferentes áreas do conhecimento. Portanto, na prática existe a possibilidade de tratar essa temática a partir do indicado na lei, contando que haja formação qualificada para isso.

Ao refere-se à problemática da formação é relevante destacar o debate dos professores W e X. Para eles, os docentes que participavam de cursos de formação tinham mais interesse no plano de cargos e salários do magistério do que propriamente nos conteúdos abordados. Como retrata a Professora W, os "cursos de especialização foram investimentos feitos no começo, no entanto, serviram apenas para aumentar o salário". De maneira bem mais veemente o Professor X declara que "não há interesse do cursista". Sentencia ainda que "não captou nada. Por não aplicar (os conteúdos de

África), não dá importância. O professor que não tiver interesse não adianta investimentos (livros, cursos...)".

A relação complexa entre conhecimento/formação/motivação/compromisso resultam atualmente em uma situação de ambiguidades no que diz respeito à inserção dos conteúdos da referida lei nas escolas. Muitos professores concordam ser necessário entender que falar sobre candomblé, capoeira, culinária, danças não significa que a lei esta sendo cumprida, apesar de poder ser caracterizado como um avanço. No entanto essa compreensão não esta ainda disseminada nos docentes como um todo. Para o Professor L, por exemplo, a "história da África não é cultura afro-brasileira, tem que separar". Essa fala se torna importante a medida que existe uma leitura parcial dos objetivos relacionados a lei.

Nos grupos focais observa-se que os obstáculos para a inserção do ensino da história africana são variados, mas que se inter-relacionam, tendo como centro dois elementos cruciais: a carência na formação docente e a falta de ação do poder público para a inserção da lei nas escolas. Experiências foram e estão sendo realizadas nas escolas públicas e precisam ser mapeadas para análise, mas elas demonstram uma série de imprecisões que urgem ser corrigidas para que não tenha uma África transfigurada no ensino de História atual.

CONCLUSÃO

Os depoimentos e reflexões dos professores pesquisados nesse trabalho apresentam um ensino de história nas escolas públicas estaduais baianas em seus dilemas quotidianos nos quais a obrigatoriedade de ensinar a história africana esta colocada. O quadro geral é de franca imprecisão à medida que os referidos docentes elaboraram reflexões sobre a inserção da África no currículo escolar que demonstra limites sobre o que de fato pensam sobre este continente e sua história.

Entretanto, muito do que foi colado pelos docentes sugere a situação de um momento de transição de uma temática completamente alijada do currículo, seja na forma de ausência ou de apresentação deturpada, para uma presença cheia de ambiguidades no que diz respeito tanto às informações sobre esse continente como aos conceitos a ele relacionados. A difícil tarefa de sair de uma situação de isolamento e estereotípias sobre a África na educação para um ensino renovado em que esse continente possa aparecer em sua plenitude histórica e cultural passa por essa realidade de bastante insegurança e dúvidas sobre o que e como realmente ensinar África.

A questão com que inicio essas considerações finais é o fato dos professores estarem realmente inseguros em relação ao que ensinar, pois o receio de abordar um conhecimento inapropriado sobre esse continente é a primeira marca que se configurou nessa pesquisa sobre como os docentes de história se sentem diante da tarefa de abordar a imensa história africana em sala de aula. Falo da sala de aula porque quando a questão é a elaboração e realização de projetos transdisciplinares essa insegurança não apareceu, dando a impressão de que a responsabilidade nesses tipos de atividades em relação aos conteúdos diminui bastante.

O problema é a inserção desses novos conteúdos na forma disciplinar. O problema maior não é a África na escola como um todo, mas na disciplina nuclear. É ai que se encontra o gargalo. Os eventos estão acontecendo nas escolas e a África é tema recorrente em muitas atividades, mas não foi ainda incorporada de forma inovadora nos planos de curso da disciplina História. No presente trabalho, evidenciou-se essa indefinição de saber se o ensino de África deve ser incorporado na forma transversal ou disciplinar. Não obstante, nas poucas experiências em que a história africana é trabalhada em sala de aula ela ainda é ensinada a partir da base europeia. Inovações localizadas existem, porém sem modificar o quadro geral do ensino centrado na Europa e Brasil sem ou com pouca África.

As tentativas de construir um padrão inovador da história da África no ensino de história o qual viesse superar o padrão anterior, parece se desenhar nas declarações de intenções feitas pelos referidos professores. Em geral, afirmam a disposição e a necessidade de romper com preconceitos a respeito desse continente. O padrão anterior do ensino de História no qual a África aparecia no momento do tráfico humano, para desaparecer e ressurgir somente a partir da corrida imperialista, do final do século XIX, configurou uma forma de um continente sem história e estigmatizado como apêndice da Europa. O estudo feito nesta pesquisa aponta para uma disposição docente no sentido da superação desse modelo reducionista que, de fato, ocultou a África no ensino de história. No entanto, paradoxalmente, essa disposição docente não se concretiza em um ensino renovador. Para os professores pesquisados não se trata, da parte deles, de resistência em ensinar África, apesar de garantirem que essas resistências existem nas escolas. A questão é a seguinte: mesmos para os docentes sensibilizados e identificados em ensinar África as dificuldades continuam.

Quais são então os problemas adicionais para se levar um estudo sobre a história africana com êxito nas escolas? Tendo em conta o problema da insegurança dos docentes em relação aos conteúdos, se evidencia a questão da formação de professores para essa temática. Na situação atual ficou demonstrado que, no aspecto formal, o problema da formação de professores para África está sendo resolvido à medida que quase todos os professores pesquisados participaram de cursos na graduação e pós-graduação com a temática africana. O problema se transmuta em outro: a qualidade da formação inicial e continuada para a temática africana. A formação de professores da Educação Básica para a história da África conduziu ao problema da formação dos professores universitários para o ensino de África.

O problema se configurou na dicotomia entre formação e conhecimento. Através da formação os professores confirmaram que tiveram contato com conteúdos e autores especializados na temática. No entanto, os conhecimentos adquiridos demonstram limites dos autores conhecidos e precariedade no domínio dos conteúdos. Não existe, portanto, uma ignorância sobre o tema, mas uma insuficiência quando se tem o horizonte de ensiná-lo nas escolas.

O conhecimento histórico africano existe desde a Antiguidade, teve momentos de saltos com a presença da historiografia árabe e precocemente estabeleceu uma historiografia africana. No século XX a produção do conhecimento histórico africano procedeu a um movimento de qualidade que o coloca entre um dos mais importantes

acontecimentos historiográfico desse século. Nomes de historiadores africanos e africanistas têm se destacado no cenário mundial desde a geração pioneira da década de 1950. Esse conhecimento está disponível em português de forma relativamente satisfatória para os professores no Brasil. No entanto, ficou evidenciado que ainda existe um distanciamento entre o ensino de História e essa historiografia sobre a África.

A formação docente se constitui um problema colocado pelos estudiosos na questão da implementação dos estudos afro-brasileiros e africanos no ensino desde o início da vigência da Lei 10.639. Nessa pesquisa ela apresentou a dicotomia formação/conhecimento tendo como fundamento o relativo distanciamento que os docentes ainda mantêm com o campo historiográfico que trabalha com a África. Porém, a formação para ensinar África não foi colocada pelos professores como o elemento decisivo para sua inserção nas escolas, se bem que reiteradamente aparece como algo a ser considerado como obstáculo.

Portanto, o problema da resistência docente em ensinar África existe e, em conjunto com a questão da formação/conhecimento, se constituem em elementos que aparecem como dificuldades para o ensino de África nas escolas. Entretanto, esses aspectos mencionados não são ainda os elementos finais, pois aparece, nos depoimentos e reflexões docentes, um terceiro fator a ser considerado: a fiscalização do poder público.

Não existe uma ação organizada do poder público no sentido de planejamento e continuidade para a implementação dos conteúdos africanos e afro-brasileiros nas escolas. Existe uma divulgação das experiências exitosas sobre essa temática que estão ligadas à ideia de projetos. Para os professores sem uma intervenção governamental nessa direção as questões da resistência e formação/conhecimento se impõem sobremaneira. Portanto, é a falta de ação planejada e sistematizada do Estado para a inserção dos estudos africanos nos currículos da Educação Básica o elemento decisivo da precária existência desses conteúdos nas escolas baianas. Desse modo, a tríade resistência, formação/conhecimento e ação do poder público se retroalimentam como obstáculos para uma inserção apropriada dos estudos africanos na Educação Básica. Para que a presença africana nas escolas se torne um fato integrante e estruturante do currículo escolar precisa deixar de ser sustentada unicamente em projetos e voluntarismos. Apesar da resistência à temática e o desconhecimento dos conteúdos serem postos com ênfase pelos professores, o direcionamento central de suas críticas

estão direcionadas na omissão das gestões escolares e da Secretaria da Educação na tarefa de implementação da Lei 10.639.

Desse modo, se pode arriscar a afirmação de que existe uma nova visibilidade da história africana nas escolas atuais, notadamente, quando se refere às atividades de projetos interdisciplinares. De que visibilidade da África, nesses projetos se está falando é outra questão. A tendência geral dos projetos foi abordar os temas afro-brasileiros em detrimento dos africanos. No entanto, quando se aborda a África, o padrão que se desenha nas Diretrizes Curriculares do CNE (2004) para essa temática é o da história africana desde a origem do homem até a contemporaneidade. Somente desse modo à história da África estará em consonância com a da humanidade, permeando todos seus acontecimentos. Esta forma de implementação proposta nas referidas diretrizes entra em contradição com as temáticas escolhidas para se abordar a África nas escolas estudadas, ou seja, na maioria dos casos, os temas escolhidos para ensinar África estão relacionados à Europa. Com isso, se pode chegar a uma constatação: existe maior visibilidade da África nas escolas após a vigência da lei 10.639, logo, ela não está mais oculta, porém ainda continua dependente do ensino da história europeia. O domínio exercido pela história da Europa e Brasil no ensino de História sufoca as demais histórias e não têm permitido aos professores criarem uma noção própria para a história africana, por isso ela está sendo encaixada no currículo e não necessariamente incluída.

Apesar disso, a história africana aparece e se apresenta nas escolas e mesmo na sala de aula. Tendo isso em vista, se evidencia outra constatação no ensino de História atual no que diz respeito à África: a forma insegura em que essa história é abordada. Por conta disso, as concepções sobre a África, em seu conjunto, encontradas no ensino de História nas escolas públicas estudadas, sustentam a visão de uma África histórica, mas ainda tratada como secundária no currículo. Isso permite a seguinte formulação: a África está presente no atual ensino de história, mas, a abordagem da história africana se diferencia das demais no que diz respeito ao espaço que ocupa no currículo e na concepção de autonomia de suas realizações. Assim sendo, se constituiu duas linhas gerais no ensino de História quando se trata da temática africana: a que busca incorporar a África de forma autônoma, uma minoria, e a que mantém a África como apêndice da Europa, a predominante.

A pesquisa sugere um possível momento de transição no ensino de História no que diz respeito à presença da história africana. Esta situação de transição parte do pressuposto de que o ensino de História está saindo de um padrão de uma África oculta

para uma África timidamente abordada. Tendo em conta que o momento de transição é também um modo histórico do fenômeno, pode-se ousar dizer que a atual inserção da história da África no ensino de História acontece ainda dentro da predominância dos conteúdos e concepções europeia da História. Portanto, o ensino de História nas escolas públicas onde lecionam os docentes pesquisados tem colocado a África em questão, mas não ousou colocá-la como protagonista de sua própria História. Ela ainda é ensinada como refém da história da Europa e Brasil. Por isso, se revela importante o conhecimento da historiografia sobre a África para a sustentação de um ensino renovador da história africana nas salas de aula. O problema é que as ambíguas formas de ensino da história africana nas escolas públicas estudadas podem originar uma aprendizagem baseada na dúvida sobre a este continente. Por isso que o ensino de História pode estar criando, em seu processo de transição, uma situação de conhecimento que apresenta uma África indefinida.

Em suma, tendo em conta o contexto educacional investigado, a história da África está presente nas escolas, predominantemente, na forma de projetos e muito pouco nos planos das disciplinas escolares. Assim sendo, se pode retornar com maior precisão a pergunta central dessa pesquisa, qual seja, é a vez da África nas escolas? Respondendo de forma relativa se pode afirma que a África entrou nas escolas, sem chegar às salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas / Amilcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 27 – 56.
- ARAÚJO, Richard Max de. Ibn Khaldun: a ideia de decadência dos Estados. São Paulo: Humanitas Editorial; Fapesp, 2007.
- ARNAUT, Luiz. LOPES, Ana Mônica. História da África: uma introdução. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.
- ASCHIDAMINI, I. M. e SAUPE, R. Grupo focal na estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. Revista Cogitare Enfermagem, v.9, n.1, p. 9 -14, 2004.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 167 -212.
- _____. Amkoullel, o menino fula. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.
- BARBIER, René. A pesquisa ação. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, Muryatan Santana. A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana, 2012. (Tese de Doutorado)
- BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BISSIO, Beatriz. O conceito de poder na obra de Ibn khaldun. In www.ibeipr.com.br/conteudo/academicos/poderibnkhaldun.pdf (acessado em 13/01/2013)
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, C. D.; SANTOS, M. A.; Aplicações metodológicas da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. Rev. SPAGESP, v.6, n.1, 2005.
- BORGES, Jorgeval Andrade. A ambígua África: memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade, 2009. (Dissertação de Mestrado)

_____. Formação de professores para história da África: problemas relativos ao eurocentrismo e filosofia da história. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/simposio/programacao?ID_SIMPOSIO=564

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 10.673 de 23 de maio de 2003. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/servicos.asp> – Acesso em dezembro de 2013.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, Diário Oficial da União, 2008.

CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil. Projeto História, São Paulo, n. 44, pp. 343-353, jun. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (a). Parecer n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (b). Resolução n.01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONVENÇÃO NACIONAL do Negro pela Constituinte. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001325/132598por.pdf> - acessado em 27/04/2010

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas / Amílcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 215 – 244.

CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 37 - 58.

DEMO, Pedro. A pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livros, 2008.

DIAGNE, P. História e linguística. In História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 247 - 294.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIOP, Cheik Anta. Origens dos antigos egípcios. In *História geral da África, II: África antiga* / editado por Gamal Mokhtar - 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 1 – 36.

DJAÏT, Hichem. As fontes escritas anteriores ao século XV. In *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 77 – 104.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e à Desigualdade Racial: Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e Vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 1 – 22.

FALCÃO, Sidney. Miudins – 30 anos de periferia. Salvador: Editora Cedraz, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História e ensino de história. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Luz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GALLEFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador, EDUFBA, 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2007.

- _____. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Filosofia da história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HOZ, Arturo. Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação. Madrid: Ediciones Anaya, S.A., 1985
- HRBEK, Ivan. As fontes escritas a partir do século XV. In História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 105 – 138.
- IERVOLINO, S. A. e PELICIONE, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção de saúde. Rev. Esc. Enf. USP São Paulo, v.35, n.2, p.115-21, 2001.
- KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. Psicologia em revista, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-36, 2004.
- KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas / Amilcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 155 – 214.
- KI-ZERBO, J. História da África negra. Lisboa: Europa-América, 2002 (2v).
- _____. Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra. In História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 387 – 400.
- LEFEVBRE, Henri. Lógica formal. Lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. Por que e como formar professores (as) em história e cultura afro-brasileira e africana. In Escola plural: a diversidade na sala de aula: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, Salvador, BA: CEAFFRO, 2005.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador, EDUFBA, 2009.

M' BOKOLO, Elikia. África negra. História e civilizações. Até ao Século XVIII. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MENDONÇA, Nadir Domingues. O uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MINAYO, Maraia Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 212.

MOORE, Carlos. A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Repensando África, V. 3)

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. O Brasil na mira do pan-africanismo. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.

NIANE, Djibril Tansir. Sundjata: uma epopeia mandinga. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção de Autores Africanos)

OBENGA, Théophile. Fontes e técnicas específicas da história da África: panorama geral. In História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 59 – 76.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico

(1990-2005). Brasília: Universidade de Brasília: Instituto de Ciências Humanas, 2007.
(Tese de Doutorado)

_____. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no Imaginário Ocidental. Em tempo de Histórias, Brasília, ano 9, n. 9, p. 90-114, 2005.

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

_____. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. In: Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1/2/3, p 187-219, 2006.

OGOT, Bethwell Allan. Apresentação do projeto. In História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. XXVII – XXX.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. Inclusão da história afro-brasileira e africana nas escolas públicas de Salvador: relato de uma experiência. In Escola plural: a diversidade na sala de aula: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, Salvador, BA: CEAFFRO, 2005.

RESSEL, L. B., BECK. C. L. C., GUALDA, D. M. R., HOFFMANN, I. C., SILVA, R. M. e SEHEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. Texto Contexto Enferm, v.17, n.4, p. 779-86, 2008.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

_____. Almanaque pedagógico afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica superação do racismo no cotidiano escolar. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

_____. História da África na Educação Básica:almanaque pedagógico – referenciais para uma proposta de trabalho. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

RODNEY, Walter. Como a Europa subdesenvolveu a África. Lisboa: edições 70,1975.

SANTOS, Augusto Sales. A Lei Nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº

10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas / Amílcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 57– 84.

SARAIVA, José Flávio Sombra. Formação da África contemporânea. São Paulo: Atual, 1997. (Coleção Discutindo a História)

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SENKO, Elaine Cristina. ibn Khaldun (1332 – 1406) e um olhar muçulmano sobre a península Ibérica. Curitiba: Universidade Federal do Paraná: Curso de Licenciatura e Bacharelado em História, Setor de ciências Humanas, 2009. (Monografia de conclusão do Curso.

SERRANO, Carlos. MAURÍCIO, Waldman. Memória D'África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alberto da Costa e. A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. Um caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais. Salvador: Universidade Federal da Bahia: Faculdade de Educação, 2010. (Dissertação de Mestrado)

THORTON, John. A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. p. 139 – 166.

VERGE, Pierre. Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a baía de Todos os Santos. Salvador: Currupio, 1988.

UNESCO. História geral da África. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. (8 v.)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/ 03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 133-166.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário 1 (Curso "Educação Interdisciplinar e Multicultural: Conexões entre África e Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado

Pesquisa de Campo

Doutorando: Jorgeval Andrade Borges

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Antonieta Campos Tourinho

Local da Pesquisa: Curso de Extensão Educação Interdisciplinar e Multicultural: Conexões entre África e Brasil (Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle)

CONDIÇÕES PARA O ENSINO DE ÁFRICA NA ESCOLA PÚBLICA DA BAHIA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Tema I - A lei de obrigatoriedade do ensino de África

1. O que sabe sobre a lei de obrigatoriedade do ensino de África?
2. Qual sua opinião sobre essa lei?

Tema II - A formação em África

3. O que sabe sobre história da África? Onde adquiriu estes conhecimentos?
4. Teve África na graduação?
5. Estudou África em algum curso de pós-graduação?
6. Fez algum outro curso de formação de professores sobre África?
7. O que achou desses cursos?

Tema III - O ensino de África

8. Tem dado este conteúdo em sala de aula? Desde quando?
9. Quais temáticas de África trabalhou em sala de aula?
10. Em que momento do curso e do programa é colocado estas temáticas africanas?

11. Que ideias sobre a África tem colocado em sala de aula?
12. Que materiais utiliza?
13. Quais as fontes utilizadas para o ensino de África?
14. Destacaria alguns autores?
15. Qual a sua análise sobre o ensino de África nesta escola?

**Apêndice 2 - Questionário 2 (Curso "Educação das Relações Étnico-Raciais:
Conhecendo a Historiografia Africanista")**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado
GRUPO DE PESQUISA HCEL - HISTÓRIA DA CULTURA CORPORAL,
EDUCAÇÃO, ESPORTE, LAZER E SOCIEDADE

CURSO: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONHECENDO A
HISTORIOGRAFIA AFRICANISTA

FICHA DE INSCRIÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome completo:

2. CONTATO

Telefone:

Email:

3. FORMAÇÃO

Graduação

Curso

Universidade

Ano de conclusão

Pós-graduação

Nível:

Curso -

Instituição -

Ano de conclusão -

Nível:

Curso -

Instituição -

Ano de conclusão -

Nível:

Curso -

Instituição -

Ano de conclusão -

4. ATUAÇÃO PROFISIONAL

Escola(s) onde trabalha

1. Escola:

Setor da escola:

Público municipal Público estadual Público federal Privado

Endereço da escola:

Disciplinas que leciona:

Nível de ensino que leciona:

Ensino Fundamental II - Séries: Ensino Médio - Séries: 1º, 2º e 3º ano

Turnos em que ensina:

Matutino Vespertino Noturno

Setores onde trabalha:

Público municipal Público estadual Público federal Privado

Organização pedagógica da escola:

Possui coordenação de área () Sim () Não

Possui articulador de área () Sim () Não

Regime de trabalho nesta escola:

() Concursado () Contratado

Carga horária nesta escola

() 20 hs () 40 Hs

5. DISPONIBILIDADE

Seu(s) dia(s) de aula da coordenação (AC)

() 2ª () 3ª () 4ª () 5ª () 6ª

Seu(s) dia(s) dias de folga

() 2ª () 3ª () 4ª () 5ª () 6ª

6. DADOS SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO

Quantidade de turmas que leciona:

Quantidade aproximada de alunos que ensina:

Tempo de serviço no magistério:

7. QUESTIONÁRIO

Tema I - A lei de obrigatoriedade do ensino de África (10.639/03 e 11.645/08)

1. O que sabe sobre a lei de obrigatoriedade do ensino de África?

2. Fez algum curso relacionado a essas leis?

3. Qual sua opinião sobre essa lei?

Tema II - A formação em África

4. O que sabe sobre história da África? Onde adquiriu estes conhecimentos?
5. Teve África na graduação?
6. Estudou África em algum curso de pós-graduação?
7. Fez algum outro curso de formação de professores sobre África?
8. O que achou desses cursos?

Tema III - O ensino de África

9. Tem dado este conteúdo em sala de aula? Desde quando?
10. Quais temáticas de África trabalha (ou) em sala de aula?
11. Em que momento do curso e do programa é colocado estas temáticas africanas?
12. Que ideais sobre a África tem colocado em sala de aula?
13. Quais metodologias aplicadas?
14. Que material utiliza?
15. Quais as fontes utilizadas para o ensino de África?
16. Destacaria alguns autores?
17. Qual a sua análise sobre o ensino de África nesta escola?

8. INTERESSE PELO CURSO

Discorra sobre as motivações que orientam seu empenho em participar desse curso:

Apêndice 3 - Termo de Cessão

Universidade Federal da Bahia
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Doutorado

TERMO DE CESSÃO

Pelo presente Termo de Cessão para o uso de imagem, voz, entrevista e questionário, de um lado, denominado cedente, _____, Brasileiro(a), Professor(a), portador de carteira de identidade RG n° _____ e CPF n° _____, residente e domiciliado à _____, na Cidade de _____, UF _____, CEP _____.

De outro lado, denominado cessionário, o doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, Jorgeval Andrade Borges, matrícula n° _____, Brasileiro, Professor, Solteiro, portador de carteira de identidade RG n° _____ e CPF n° _____, residente e domiciliada _____.

Têm entre si justo e acertado as seguintes condições:

- 1) O Sr. (a) autoriza, expressamente a utilização de sua imagem, voz, entrevista e questionário que passa a fazer parte integrante deste termo, para serem veiculados/utilizados no projeto de pesquisa intitulado “A vez da África? Estudo sobre o Ensino de História da África na Rede Pública Estadual em Salvador/Bahia”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Campos Tourinho, e/ou outras publicações dele decorrentes, como também material didático, folder, informativos, banners, cartazes, painéis, vídeos institucionais, CD-ROM ou Internet.
- 2) Pela presente permissão de cessão, conforme discriminado nas condições acima referidas, o Sr. (a) não receberá qualquer valor em moeda corrente ou produtos, dando plena e irrevogável quitação das obrigações assumidas pelo projeto de pesquisa.
- 3) A presente autorização de cessão abrange, exclusivamente, a concessão de uso da Imagem, Voz, Entrevista e Questionário para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização, deverá ser previamente autorizada para tanto.

4) A cessionária compromete-se a utilizar a imagem do cedente apenas nos meios acima descritos, a não efetuar nenhuma modificação na fisionomia do cedente e a não utilizar a imagem, voz, entrevista e questionário de forma depreciativa ou que possa representar, sob qualquer forma, algum tipo de violação de dano moral.

Salvador, 09 de Setembro de 2013

Assinatura do Cedente: _____

Assinatura da cessionária: _____

Testemunha: _____