

## **A Formação Polivalente e o Ensino da História da África**

ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA\*

### **A Origem do Conhecimento Histórico Escolar**

Para compreender como vem sendo disseminados os saberes oficiais sobre a África, os africanos e os brasileiros, de cor preta ou não, nos iniciais do Ensino Fundamental é preciso conhecer como ocorre à produção do conhecimento histórico escolar e identificar os interesses que objetivam a construção dos conhecimentos escolares, só assim é possível incitar os professores a assumirem o compromisso com o estudo, ensino e experiência da história e diversidade humana.

Existem duas formas de apreciação do conhecimento histórico escolar. A primeira seria observá-lo como a simplificação e vulgarização do conhecimento histórico acadêmico e a segunda seria caracterizá-lo como uma produção cultural (campo de conhecimento) autônoma e específica (FONSECA, 2004; BITTENCOURT, 2009).

Segundo a primeira vertente explicativa, o corpo de saberes constitutivos da disciplina de História, integrante do currículo escolar, seria resultante de uma transposição didática. Ou seja, o conhecimento histórico escolar seria um tipo de reestruturação, mediada por dispositivos didáticos, dos saberes científicos. Essa forma de percepção do conhecimento disciplinar posiciona a escola à condição de receptora e reprodutora passiva de conhecimentos externos (científicos). Tal prepositiva serve de respaldo teórico e metodológico para configuração de programas curriculares elaborados por especialistas e legitima a hierarquização de funções e poderes no campo educacional. Sendo assim, os professores universitários são apresentados como pesquisadores, produtores de conhecimento, e como grupo sócio-político e intelectual qualificado para definir os rumos da escola. Já o corpo docente da Educação Básica estaria condicionado à categoria de reprodutores de saberes e executores de tarefas didático-pedagógicas (aplicadores métodos e técnicas de ensino).

A percepção do professor como receptor, reprodutor e executor de tarefas se agrava na constituição das propostas curriculares para os anos iniciais do Ensino

Fundamental (e na Educação Infantil). Como os professores polivalentes não participarem de um processo de formação específica, por campo disciplinar, suas capacidades de vivenciar, de forma qualitativa, os saberes do campo da História é apresentada como limitada (BITTENCOURT, 2009). Tal constatação acaba por ratificar as intervenções realizadas por especialistas na constituição dos currículos escolares, sem a participação efetiva do conjunto de profissionais que trabalham com o ensino formal inicial das crianças. Por conseguinte, as intervenções e orientações técnicas, efetivadas por especialistas, acabam servindo como instrumentos amenizadores e silenciadores de um problema maior: a qualidade da formação inicial dos professores polivalentes. A interferência amortece, ou mesmo vela, as discussões conflituosas em torno da formação intelectual, estética, ético e política dos professores polivalentes.

Ao posicionar o professor polivalente (que atua na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental) à condição de tarefeiro, os “peritos em educação” e os gestores do poder públicos (Secretários de Educação, Supervisores e Coordenadores Escolares) abrem espaço para processos formativos precários, que objetivam a aplicação de métodos práticos e eficazes num tratamento de determinado conteúdo. Isso é o que acontece com muita frequência nos cursos de formação continuada que constitui a oficina-pedagógica como estratégia didático-pedagógica por excelência (aprender a fazer, mesmo sem saber para quer). Assim, o objetivo é “aprender a ensinar como se ensina”, deixando os porquês do ensinar para segundo ou nenhum plano.

Falo de minha própria experiência como Formadora-oficineira. Pois, logo após a instituição da Lei 10. 639 de 2003<sup>1</sup>, devido a minha formação de licenciada em História, freqüentemente, fui convidada, por instituição particulares (consultorias educacionais), para trata da temática “**A História da África**”. Como outros colegas, recebia a orientação para ser “didática”, para realizar aulas dinâmicas e práticas, ou seja, ensinar a fazer recortes de jornais com pessoas negras e brancas (e de outras cores também) e realizar dinâmicas que restituísse o mito da democracia racial<sup>2</sup>. Tendo como recurso de ensino, materiais de fácil acesso, para os professores das áreas interiorana do Estado de

---

<sup>1</sup> A lei alterou a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao incluir no currículo da educação básica a abordagem obrigatória de temáticas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, como o estudo da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”.

<sup>2</sup> Abordagem realizada ao longo texto.

Pernambuco, principalmente, de textos, músicas e filmes, escritos, cantadas e encenados, respectivamente, por pessoas ilustres (artistas que se apresentam nos programas da televisão), deveria promover uma reflexão sobre a importância do negro para a cultura brasileira. Vez por outra, atletas como Pelé e/ou políticos como Nelson Mandela também apareciam nas imagens expostas para ou pelo grupo, mas esse último personagem da história política africana não gerava muita discussão, porque discutir questões políticas em regiões onde predomina o poder da monocultura canavieira ou a mendicância sertaneja institucionalizada pelo poder público era trazer para a sala de aula uma memória social confrontiva com os valores dos professores em formação, era tratar de “uma história muito ruim e complicada para as crianças entenderem”<sup>3</sup>.

A segunda tendência explicativa apresenta o conhecimento histórico escolar como uma produção cultural autônoma e específica. Essa tendência encara a ação docente como um ato coletivo delimitado por contribuições culturais, históricas, econômicas, políticas e pedagógicas. Como um microsistema, funcionando dentro de um macrosistema (a sociedade), a escola se estrutura por uma rede tensionada de relações que originam a negociação de objetivos, sentidos e significados entre os sujeitos da escola e os dispositivos “extra-escolares” (diretrizes curriculares oficiais).

Por conseguinte, mais que uma simplificação ou reprodução, os conteúdos e métodos constitutivos do conhecimento histórico escolar são recriações de sentidos e de significados, mediadas pelo mundo físico e social em que se inserem alunos e professores. Os conhecimentos disciplinares escolares se distanciam do currículo prático ou oficial e dos conhecimentos acadêmicos (ciências de referência), porque sofrem a interferência dos objetivos, necessidades, interesses e posicionamentos políticos da comunidade escolar.

As propostas curriculares prescritas constituem-se pela idealização de um tipo específico de professor e de escola (BITTENCOURT, 2009), logo não abarca a pluralidade de contextos sócio-culturais e étnicos da sociedade. Ainda, temáticas e práticas normatizadas, usualmente, tomam como referência a existência e atuação de um corpo docente com habilidades intelectivas e investigativas que não correspondem ao tipo de instrumentalização recebida nos espaços de formação de professores de História, menos ainda dos polivalentes.

---

<sup>3</sup> Fala de um dos professores em formação.

Assim, os saberes sócio-históricos se tornam **conhecimento** histórico escolar após passarem por dois filtros político-culturais: um acadêmico, onde se constituem como parte do acervo cultural a ser transmitido de forma oficial e sistemática, e o outro circunscrito pelo contexto e demandas formativas das instituições de ensino.

Nessa via de argumentação, observa-se que o conhecimento disciplinar resulta de duas formas de intervenção político-pedagógica imprimida ao conhecimento acadêmico: uma oficial e outra local. A oficial seria a mediação didática efetivada aos conhecimentos acadêmicos, por dispositivos oficiais e pedagógicos, para que eles se tornem ensináveis e em consenso político com as diretrizes formativas do Estado. A interferência local corresponde às reelaborações efetivadas coletivamente na organização do programa curricular escolar e nas práticas de sala de aula. Seleções e recriações que negam, silenciam, omitem e/ou substituem os conhecimentos e práticas estruturantes dos currículos prescritos. São essas probabilidades adaptativas que fazem do currículo de História um espaço flexível que se transforma no espaço (contextos) e no tempo (interesses sociais historicizados).

É importante esclarecer que, embora, o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar apresentem características específicas e funções sociais distintas, ambos têm o seu valor sócio-histórico definido por seu caráter científico. Tal condição independe da corrente historiográfica a que vincula o saber produzido e disseminado. Pois a escola (que oferta o ensino básico ou superior) caracteriza-se como um canal objetivado de acesso ao conhecimento científico (PENTEADO, 1994).

Para identificação das demandas formativas dos educandos é preciso que o professor, de qualquer nível do ensino formal, detenha uma sólida formação no campo historiográfico, pedagógico e da psicologia, não necessariamente aprofundada. Não é possível educar sem conhecer as principais tendências teóricas-metodológicas que orientam as práticas pedagógicas, sem compreender os processos sócio-históricos que interferem na constituição da subjetividade humana, no desenvolvimento cognitivo, afetivo e estético do ser social. O conhecimento histórico escolar só pode ser elaborado e vivenciado de maneira significativa por educadores profissionalmente formados.

Assim, para um ensino qualitativo da História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é indispensável conhecer as estruturas que constituem a memória coletiva de um determinado grupo social a respeito da temática em estudo, é preciso

identificar que a memória é constituída por discursos históricos produzidos e disseminados por diferentes instituições sociais (família, religião, econômica, política, educação...), que operacionalizam um conjunto de regras, adotadas, aceitas e ratificadas pela sociedade. Cada instituição social está diretamente relacionada às outras, não pode existir e funcionar independentemente, por isso qualquer alteração numa determinada instituição pode produzir alterações nas demais. Assim, as diferentes instituições apresentam-se num regime de interdependência recíproca.

Desta forma, é preciso conhecer os objetivos de cada instituição em tempos e espaços distintos e sua influência na formação da subjetividade humana. Como instituição universal, ou seja, existente em qualquer sociedade, a educação cumpre o papel de formação integral do ser social, pois é através da vivência e da apropriação das normas, dos símbolos, dos valores e crenças, que o ser social orienta sua relação para e com o outro.

No campo específico da educação formal, a busca pela uniformização dos interesses e ações origina experiências formativas diversificadas, pois, mesmo sendo a proposta formativa de caráter universalista, a heterogenidade dos públicos escolarizáveis (diferenças étárias, socio-econômicas, religiosas...) interfere de forma significativa na produção do conhecimento histórico escolar. Neste sentido, a rede de negociações e confrontos que corporifica o processo de ensino-aprendizagem acaba por requerer discussões mais próximas dos elementos culturais das crianças (origem familiar, crenças religiosas, condições de moradia e trabalho...) e possibilita evitar os habituais reducionismos sobre a história e cultura das comunidades, constituintes do continente africano e que influenciaram na formação dos grupos afro-brasileiros (pretos). Logo, o reconhecimento da origem histórica e sociocultural dos educandos é o primeiro passo para dá início a percepção das influências das comunidades africanas na formação da realidade ético-cultural brasileira.

Marc Ferro (1983), ao discorrer sobre como a história é produzida e disseminada em diferentes sociedades, demonstrar que o saber histórico é criado para ratificar os interesses dos grupos sociais que detém o poder. Assim, é a partir da identificação dos interesses e influência das instituições sociais sobre os homens, que podemos compreender porque o processo de colonização vem sendo tomado como marco inicial dos estudos sobre a África nos currículos da Educação Básica no Brasil e porque os

livros-didáticos, que se propõem a discutir a temática africana e afro-brasileira, usualmente, associam o negro ao exótico, pela exposição de idéias e imagens relacionadas a rituais de danças, vestimentas, práticas de culinária e cerimônias religiosas.

No Brasil, o estudo do colonialismo tem produzido os sentidos de primitivismo e inferiorização das gentes africanas, em relação à “evolução civilizacional” dos povos europeus. Tomando como referências os padrões culturais, econômicos e políticos ocidentais, a história da África foi sendo construída como parte da trajetória histórica da Europa, só que num formato marginal e inferiorizado. De fato, na história da humanidade, “[...] todos os continentes são representados ao redor do europeu, que majestosamente impera subordinado os demais” [...], neste quadro de hierarquização de poder, do sistema mercantilista ao capitalista, a África sempre ocupou o lugar de “periferia do sistema de produção de mercadorias” (SERRANO; WALDMAN, 2008: 29).

Uma das principais conseqüências da marginalização institucionalizada dos descendentes brasileiros dos povos africanos foi a criação do mito da democracia racial, que apresentava negros, indígenas e brancos como cidadãos brasileiros iguais, nos discursos oficiais da Primeira República, em 1889 (DOMINGUES, 2005). Assim, segundo os anúncios dos líderes do poder público, do início do século XX, a composição da nação Brasileira seria resultante das contribuições culturais destas três formações étnicas, que teriam participado de forma não igualitária, mas significativa, da constituição da identidade do povo brasileiro.

A equidade na distribuição dos papéis desempenhados por cada grupo étnico não seria possível porque cada grupo estaria em uma escala de desenvolvimento civilizacional e intelectual diferenciado, existindo assim uma hierarquização social automático, ocasionada por um tipo de seleção natural que daria origem as diferentes classes sociais. Destarte, a presença dos negros e de seus descendentes seria mais volumosa nas classes político-economicamente desfavorecidas (marginalizadas) devido ao seu baixo potencial produtivo e incapacidade de exercício do poder.

A propagação do discurso, que apresentava o negro como elemento étnico inferior na composição da identidade nacional, serviu de argumento para a disseminação dos ideários de branqueamento da população como procedimento imperativo ao

desenvolvimento nacional. Por conseguinte, nas primeiras décadas do século XX, os governos brasileiros incentivaram a vinda de imigrantes europeus, visando à miscigenação e o progressivo branqueamento da população brasileira, e cria dispositivos oficiais para restringir a entrada de negros no Brasil.

Nas escolas apenas os “heróis nacionais”, políticos e militares, de descendência portuguesa e eventualmente indígena tinham lugar nos manuais de história do Colégio Dom Pedro II. Assim, embora existisse o reconhecimento na miscigenação, a pigmentação branca da pele era posta na condição de superior as demais e a moral religiosa foi submergida pelo civismo, configurado na disseminação da História Pátria corporificada pela realização de rituais cívicos como desfiles militares e cultos aos símbolos nacionais (Hino Nacional, Hino da Proclamação da República, Hino da Bandeira, Hino da Independência, a bandeira nacional e brasão da república).

Neste sentido, é imprescindível ao professor polivalente, que não tem formação específica no campo da História, conhecer os caminhos percorridos pela disciplina História, percebendo quais as instituições que têm definido ou influenciado na composição das narrativas que descrevem, interpretam e explicam às múltiplas interações étnico-históricas no transcurso temporal brasileiro, assim poderão identificar a origem das diferentes significações que os alunos produzem sobre os elementos culturais e históricos das comunidades africanas e sobre os afro-brasileiros (de cor de pele preta).

### **O conhecimento histórico escolar e a representação do negro**

Os mais antigos e significativos achados (fósseis) do gênero *Homo* são de procedência africana (BARBUJANI, 2007) e têm em torno de um milhão e meio de anos. Assim, o estudo da História da África apresenta primazia anos iniciais do Ensino Fundamental porque é nessa região onde encontramos primeiras experiências humanas de trabalho e cultura, condições fundamentais a existência do ser social.

Logo, o continente africano é lugar de origem da consciência humana e das experimentações que conduziram à vida em sociedade (HERNANDEZ, 2005). Estudar a história da África pré-colonial é a forma mais apropriada de identificar os vestígios

históricos de nossos traços humanos. Assim, qualquer perspectiva historiográfica que trate o continente africano como objeto de estudo da história européia, reforça os efeitos do racismo e dos abusos imperialistas no ensino da história e cultura das gentes africanas (eurocentrismo e universalização do processo histórico da humanidade), que são usualmente suprimidas em suas heterogeneidades e postas como um conglomerado de povos desordenados viventes num passado, e de condição pacífica e inerte.

Neste sentido, o Processo de colonização não pode ser tomado como marco inicial dos estudos sobre a África nos currículos do Ensino Fundamental, logo é indispensável que as crianças tenham um sólido entendimento sobre a origem humanidade e dos fatores, biológicos (genética), ambientais e culturais que contribuíram para formação de grupos humanos de características físicas e psicossociais tão diversas, antes de entrarem em contato com a análise e explicação do processo de exploração e discriminação a que foram submetidas às gentes africanas em solo brasileiro, no período da escravidão. É preciso, ainda, especificar os objetivos desta opressão e trabalhar as formas encontradas por esses grupos humanos para resistirem aos abusos de seus malfeitores, demonstrando que essas lutas também colaboram para a formação histórica do corpo social brasileiro.

Ao analisarem a capacidade de apreensão e interpretação dos conhecimentos históricos pelo público infantil (dos 6 aos 12 anos), Berti e Bortoli (2007: 95) identificaram que “a compreensão da organização da sociedade começa em torno dos 10-11 anos”, só em alguns casos, se bem orientadas, as crianças de 8 e 9 anos são capazes de “entender o funcionamento das instituições econômicas e políticas” de uma coletividade. Isto significa que é pouco produtivo tratar de questões selecionadas à escravização e exploração dos negros no Brasil, no período colonial, nos anos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. A perspectiva econômica do mercantilismo, a estrutura das culturas monocultoras a introdução do negro africano como escravo nas colônias dos países peninsulares são informações históricas muito complexas para serem explicadas e refletidas por crianças muito jovens. E sem uma clara captação desta rede de relações é impossível ao aluno uma formação histórica qualitativa.

Além disso, todos os indícios materiais demonstram que “as primeiras formas humanas anatomicamente modernas são encontradas na África, e daí se alastraram para os outros continentes” (BARBUJANI, 2007: 100), destarte, esse estudo corresponde à



forma mais coerente de iniciar os ensinamentos sobre a África (a terra natal da humanidade) e, ainda, de suprimir os postulados curriculares que abordam a existência de raças na espécie humana. Desse modo, é importante ensinar, já nos anos iniciais de escolarização, que a pigmentação diferenciada da pele (cor preta) foi uma resposta biológica dos seres humanos ao meio, uma adaptação à elevada irradiação solar. Só assim a etnia poderá ser percebida como um complexo de práticas e sensibilidades que não podem ser restringidas a diferenciação da cor da pele.

É preciso identificar que “*cor é signo* e seu único valor sociológico radica em sua capacidade de significar. Portanto, o seu sentido depende de uma atribuição, de uma leitura socialmente compartilhada e de um contexto histórica e geograficamente delimitado” (SEGATO, 2005: 3, grifo do autor). Como a cor da pele negra (preta) é um signo ausente no texto visual, e quando aparece geralmente está desassociado do poder, da autoridade e do prestígio, cabe aos profissionais de ensino, utilizando-se dos conhecimentos históricos sobre a África, os africanos e os negros brasileiros, a tarefa de desvincular a cor preta da marginalização econômico-cultural propagada nos materiais didáticos e midiáticos.

No trabalho de análise da presença e das formas de representação do negro em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vem realizando em parceria com os professores polivalentes, meus discentes do curso de pedagogia de uma instituição privada, constatamos que os textos dos livros didáticos, de modo geral, marginalizam a presença do negro na formação cultural imaterial brasileira. Alguns cerimoniais religiosos são tratados como existentes um tempo pretérito e como acontecimentos folclóricos, as danças são trabalhadas como ações relacionadas ao lazer, desconectadas das práticas espiritualistas tão comuns nos cultos religiosos de origem ou influência africana. Ainda, os textos imagéticos e escritos, usualmente, apresentam informações sobre África de forma totalizadora (um continente é transformado num lugar monocultural de geografia e história uniforme), com foco na precariedade das condições materiais dos povos africanos na atualidade.

Também, a ausência, ou presença estereotipada, de personagens negros na literatura infantil brasileira é uma marca da exclusão cultural e marginalização étnica imprimida aos descendentes dos africanos no Brasil. Um exemplo emblemático desta da presença marginal é o trabalho de Monteiro Lobato, analisado por Miranda (2009), que

observou a condição de inferiorização e caricatura dos negros na obra infantil “O Sitio do Pica-pau Amarelo”<sup>4</sup>. Em Lobato, o negro é apresentado de forma caricatura e depreciativa e os termos negrinho, mulato e preto são formas de substituir os nomes dos personagens por características fenotípicas. Um bom exemplo de personagem estereotipado é o da Tia Nastácia, a negra beçuda descrita por Emília:

*[...] Só aturo esses histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beçuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto... [...] (LOBATO, 2002: 20 apud MIRANDA, 2009: 35, grifo meu).*

*[...] - Bem se vê que é **preta e beçuda!** Não tem a menor filosofia, **esta diaba. Sina é o seu nariz,** sabe? Todos os viventes tem o mesmo direito à vida, e para mim matar um carneirinho é um crime ainda maior do que matar um homem. Facínora!...[...] (LOBATO, 2002: 88 apud MIRANDA, 2009, 35, grifo meu).*

Mesmo que em linguagem fantasiosa, o texto coopera para formação do imaginário infantil sobre a figura do negro. Ainda, que se considere o contexto sócio-histórico e cultural do literário, é prudente lembrar que esse é um clássico da literatura infantil brasileira lido e/ou assistido pelas crianças da atualidade.

Por conseguinte, os livros infantis fazem parte dos instrumentos pedagógicos que participam da construção da subjetividade (especialmente em suas dimensões ética, política estética) dos futuros adultos, logo escolha dessas obras deve ter como critérios fundamentais o desenvolvimento de valores e princípios que contribuam com o incremento de uma sociedade étnica e culturalmente democrática<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Para melhor apreciação da discussão, consultar: MIRANDA, Jaqueline Silva. A representação do negro em obras infantis de Monteiro Lobato. Disponível em: <http://www.slideshare.net/jaquemiranda/a-representao-de-personagens-negros-na-literatura-infantil-de-monteiro-lobato>.

<sup>5</sup> Algumas obras podem auxiliar a percepção da diversidade étnica já partir da educação infantil, recomendo “**A cor da ternura**, de Geni Guimarães, “**A menina que tinha um céu na boca**, de Júlio Emílio Braz, **Adamastor, o pangaré**, de Marianna Massarani, **Betina**, de Nilma Lino Gomes, **Bruna e a galinha d’Angola**, de Gercilga de Almeida, **Histórias da Preta**, de Heloisa Pires Lima, **Ifá, o advinho**, de Reginaldo Prandi, **Menino parafuso**, de Ângelo Abu, **Minhas Contas**, de Luiz Antônio, **O chamado de Sosu**, de Meshack Asare, **O comedor de nuvens**, de Heloisa Pires Lima, **O menino Nito**, de Sonia Rosa, **O Pássaro-da-Chuva**, de Kersti Chaplet, **O super-herói e a fralda**, de Heloisa Prieto, **Obax**, de André Neves, **Omo-Oba: histórias de princesas**, de Kiusam Oliveira, **Princesa Arabela: mimada que só ela**, de Milo Freeman, **Uma idéia luminosa**, de Rogério Andrade Barbosa, **Menina Bonita do Laço de Fita**, de Ana Maria Machado.

Ainda, nos filmes infantis (desenhos animados), a África é “naturalmente” reconhecida pelas crianças por sua fauna e flora, os aspectos culturais de suas gentes são, usualmente, suprimidos ou tomados como primitivos. Ao apresentarem a paisagem africana, além de aspectos geofísicos uniformes (ou é uma savana ou é um deserto), os produtores dão preferência por apresentarem heróis de origem européia ou estadunidense, especialmente quando o tema é a caça predatória (Quem não se lembra do Tarzan?). Se a cor é um signo, o homem branco torna-se sinônimo de proteção e honra, enquanto o negro é estigmatizado como frágil e incapaz de proteger as riquezas do planeta terra e do seu próprio território de sobrevivência. Uma das poucas produções filmáticas que contraria a essa percepção das comunidades africanas é a animação “Kiriku e a Feiticeira”, uma produção francesa<sup>6</sup>, que apresenta a história de um menino que está destinado a lutar contra uma feiticeira (Karaba) para libertar sua aldeia, cujas fontes de água foram saqueadas e os homens sequestrados. O desenho animado foi baseado num conto africano e apresenta os valores e percepções que norteiam a vida (de alguns) dos povos africanos, desassociado as diferenças fenotípicas (especialmente cor da pele) das estruturas valorativas dos diferentes grupos étnicos. Assim, “o certo e o errado” aparecem desvinculados das características biológicas dos seres humanos e se desvela nos comportamentos e preferências humanas.

Experienciar a história e a cultura das gentes africanas em diferentes meios informativos e midiáticos possibilita aos alunos sentirem e interpretarem a história dos africanos e dos brasileiros de forma “natural”. Essa história extrapola o campo da obrigatoriedade oficial, do ensinar e aprender a “**história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional**” (BRASIL, 2008, grifo meu), e torna-se parte de nossos discursos corriqueiros. De tal modo que o que era extra ou exótico torna-se comum, próximo e respeitado.

Os ritmos, danças e histórias pernambucanas (Maracatus, Frevo, afoxés, ciranda, cavalo marinho, coco,...) experienciadas nas unidades educacionais de Olinda<sup>7</sup> são uma forte amostra desta vivência, aprendizagem e apropriação “espontânea” da cultura e da

---

<sup>6</sup> Lançado em 1998, o filme é comercializado no Brasil pelas Paulinas.

<sup>7</sup> Projetos: A produção de textos epistolares. Bantos e Nagôs: Os olhares da África no meu Bairro (Escola Alexandre Barbosa Lima) e Minhas raízes estão na África (Escola Alto Sol Nascente).

história dos africanos e dos brasileiros. Talvez, seja essa forte e reconhecida presença da cultura africana nos arredores de Olinda, que ratifique a ação da prefeitura de expor, durante o período carnavalesco, na porta do Antigo Palácio dos Governados, atual sede oficial da prefeitura, a mostra plástica **África mãe da terra, coração do planeta**, do artista Fernando Augusto. As imagens de orixás (panteão de deuses afro-brasileiros), bonecos representando diferentes etnias africanas, totens, máscaras, marionetes tradicionais africanas e animais da fauna local, como galinha d'Angola, leopardo e macaco, expostas na fachada da prefeitura e arredores, contavam a história de nossas matrizes culturais, tendo a África como fundamento:



Figura 1: Panteão dos orixás afro-brasileiros



Figura 2: O esplendor totêmico da cultura africana.



Figura 3: Sabedoria Inicial

Fonte: Fotos de Valério Marcelo, 2011.

A cenografia composta por orixás trata-se de uma iniciativa pioneira, pois “pela 1ª vez na história brasileira, uma edificação sede do poder político de uma cidade acolhe e homenagear o Panteão dos orixás afro-brasileiros num ato de respeito e reverência à aprofunda herança religiosa e mística legada pela África ao Brasil” (OLINDA, 2011, grifo meu)<sup>8</sup>. Já a última imagem, em formato de Abelisco (denominado Agulha de Cleópatra), utilizado do para adorar o Deus Sol, representa a sabedoria negra e islâmica e simboliza a arte e arquitetura da cultura egípcia. Os hieróglifos são o registro da história de uma das primeiras e mais poderosas sociedades africanas.

A partir da análise dos textos imagéticos e escritos, podemos pressupor que os alunos vivenciam na escola, parece ter continuidade na postura político-ética da esfera gestora pública. A política e a educação, como instituições sociais (que influência a vida de todos numa sociedade legalista), estabelecem uma conexão significativa com o ensino da história, quando procuram explicar os sentidos e significados de nossas manifestações materiais e imateriais a partir da compreensão das práticas culturais de nossos ancestrais. Neste sentido, é imprescindível que a escola compreenda que é no praticar da cultura e no fazer-se humano que estão os primeiros saberes a serem ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **Considerações Finais**

A breve reflexão pretendeu levantar questões sobre como vem sendo tratada a História dos pretos africanos e brasileiros e o estudo da diversidade étnica do Ensino Fundamental. A análise de livros didáticos, textos literários, filmes e da cenografia (de caráter escultural) do carnaval de Olinda, só foi possível mediante uma sólida concepção de ensino e educação. Assim, é oportuno lembrar que só se pode ensinar aquilo que sabe e que a educação caracteriza-se pela formação integral do ser humano (que abrange as suas dimensões ética, estética, afetiva, política e física), sendo assim, o primeiro passo para o Ensino qualitativo da História da África é conhecer as produções historiográficas que buscam interpretar e explicar a trajetória histórica das gentes africanas, em seu continente ou em terras estranhas. Por conseguinte, para maior

---

<sup>8</sup> Texto expresso na fachada da prefeitura durante o período carnavalesco de 2011.

apropriação e aprofundamento dos conhecimentos históricos sobre as sociedades e culturas africanas recomendo aos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (e demais professores da Educação Básica, que ministrem a disciplina de História) o estudo progressivo dos textos “**A África explicada aos meus filhos**”, de Alberto da Costa e Silva, **Memória d’África: a temática africana em sala de aula**, de Carlos Serrano e Maurício Waldman, **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**, de Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez, e **História Geral da África** (do I ao VIII volumes), obras publicadas pela UNESCO, em parceria com Ministério da Educação (MEC). Os textos indicados merecem atenção porque tentam desconstruir a percepção uniforme e eurocêntrica do continente africano.

## REFERÊNCIAS

BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças: Existem mesmo raças humanas?** Diversidade e preconceito racial. São Paulo: Contexto, 2007.

BERTI, Anna Emilia; BORTOLI, Nadia. A compreensão de instituições do passado em crianças de 8 e 10 anos. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GOLZÁLEZ, Maria Fernanda. **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 91-105.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 14. mar. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1). Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1) Acesso: 14 mar. 2011.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, Dinamarca, v. 10, n. 10, p. 117-132, 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/162/16201007.pdf> Acesso em: 18 ago. 2010.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Thaís Nívia. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MARCELO, Valerio. **Imagens do Carnaval de Olinda**. Recife (Acervo Pessoal), 2011.

MIRANDA, Jaqueline Silva. **A representação do negro em obras infantis de Monteiro Lobato**. 2009. 46f. Monografia (conclusão de curso) - Faculdade Regional da Bahia, Curso de Bacharelado Em Pedagogia, Salvador. Disponível em: <http://www.slideshare.net/jaquemiranda/a-representao-de-personagens-negros-na-literatura-infantil-de-monteiro-lobato> Acesso em: 26 fev. 2011.

OLINDA. **Panteão dos orixás afro-brasileiros**. Prefeitura de Olinda, 2011.

PENTEADO, Heloísa. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. **Série Antropologia**, n 372, Brasília, p. 2-16. 2005. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf> Acesso em: 3 mar. 2011.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d’África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.