



## Saberes docentes sobre histórias e culturas afro-brasileiras em uma experiência de licenciatura em história: limites e possibilidades

MARIA CLÁUDIA CARDOSO FERREIRA<sup>1</sup>

O texto apresenta e analisa a ação de institucionalização da Lei 10.639/03 em um curso de história a distância, financiado pelo Programa Pró-Licenciatura/MEC, destinado a professores leigos de quatro estados do Nordeste que vigeu entre 2006 e 2011. Por meio de entrevistas e questionários analisamos as trajetórias dos envolvidos neste processo de desenvolvimento profissional, bem como, os saberes docentes mobilizados à implementação da Lei. O desafio de ter que aprender conteúdos para as quais a maioria dos professores formadores não tivera qualquer formação inicial e o tempo limitado dos cursistas para investir na qualificação foram fatores que influenciaram sobremaneira no sucesso empreendimento. Além do mais, constatou-se que a temática educação para relações étnico-raciais foi compreendida mais como um conjunto de noções do senso comum, do que uma gama de saberes acadêmicos e escolares, das quais os docentes deveriam se munir para educar na contemporaneidade.

### 1. Introdução

Trabalhei como professora de história da rede pública municipal do Rio de Janeiro por cerca de doze anos. Nesse período fiz o mestrado e cursei quase todo o doutorado. Em concomitância trabalhei em outras instituições seja na educação básica, seja em cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*. Entre 2009 e 2010 ministrei as disciplinas Tutoria V e Monografia na primeira experiência de Licenciatura em história a distância, coordenada por um consórcio instituído entre a PUC-Rio e UERJ, iniciado em 2006. Orientei um conjunto de 22 trabalhos de final de curso, quase todos elaborados em grupo e cuja temática ou era a questão da identidade nas comunidades negras rurais ou o ensino de história e culturas afro-brasileiras na educação básica. A atuação no chão da escola com o ensino de história e ao mesmo tempo na outra ponta com a formação inicial e continuada de professores, me impeliu a querer entender como se dá processo de desenvolvimento profissional do professor de história, com recorte em torno da implementação da Lei 10.639/2003.

O texto que trouxe para este encontro revela parte das reflexões presentes na minha tese de doutorado concluída em 2013, no CPDOC/FGV e que, sob o formato de um estudo de caso,

---

<sup>1</sup>Doutora em História pelo Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas.

analisou a profissionalização em história de um conjunto de professores leigos oriundos dos estados do Maranhão, Sergipe, Ceará e Bahia contemplados pelo Programa Pró-Licenciatura II<sup>2</sup>, com as quais eu trabalhara como tutora a distância anos antes.

Por meio de entrevistas presenciais, questionários enviados por e-mail e exame da documentação pertinente ao curso, em especial de disciplinas mais específicas, busquei analisar a mobilização dos saberes docentes, dos professores tutores (a distância e presenciais) e dos cursistas, com vistas à institucionalização da Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, exigindo que em seus conteúdos programáticos se contemple 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” (BRASIL, 2004). Bem como verifiquei se os conteúdos preconizados no texto da legislação foram contemplados, uma vez que no geral, a Lei 10.639 acabou ficando conhecida como a lei da história da África. Esses e outros objetivos mais delimitados tinham como intento dar uma resposta as inquietações que apareceram no decorrer do meu trabalho como professora de história e de pesquisadora do tema das relações raciais.

O estudo apropriou-se das contribuições de Maurice Tardif (2010) a respeito dos saberes docentes, entendidos como o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e práticas de que os professores lançam mão nas suas atividades diárias de docência. Os saberes próprios da profissão de professor não são apenas os científicos, eruditos e codificados adquiridos no decorrer da formação inicial e/ou continuada. São estes e também os saberes relacionados às suas visões de mundo e a seus valores, oriundos dos seus lugares de pertencimento, sejam eles social, de gênero, etnia/raça etc., assim como os conhecimentos técnicos, saberes da ação, as habilidades de natureza artesanal, adquiridas em suas experiências de trabalho (TARDIF, 2010:9-10).

Desse modo, a preocupação era entender, por exemplo, o impacto da aprovação da Lei 10.639/2003 sob o conjunto de saberes já instituídos à formação do professor de história. Bem como, elencar quais saberes docentes haviam sido mobilizados para cumprir a obrigatoriedade

---

<sup>2</sup> Programa lançado pelo MEC em 2004, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na educação básica através da formação inicial de professores leigos e/ou incentivar as licenciaturas entre jovens.

de formar professores para o ensino da história e culturas afro-brasileiras, já que no geral, as pessoas só se remetiam aos conteúdos referentes à história da África, quando falavam da Lei. Uma outra questão era refletir como a experiência que os professores-leigos já tinham com o ensino de história afetou os saberes concernentes as temáticas da Lei incorporados no decorrer da formação. Ou seja, concordando com Tardif, de que valores, visões de mundo, lugares de pertencimento social forjam saberes que os professores mobilizam enquanto exercem o seu trabalho, como se deu o embate entre esses saberes adquiridos e os novos saberes aprendidos e apreendidos no curso de licenciatura em história que realizavam? Igualmente intentou-se, no âmbito das subjetividades que permeiam as relações raciais na sociedade brasileira, elucidar que concepções e perspectivas de ensino têm se constituído no campo da educação das relações étnico-raciais na esfera da formação dos professores de história.

Segundo a professora Selva Fonseca (2007:151),

*“A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. Na ação educacional, os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isto requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de revisão, de recriação de saberes e práticas”.*

Portanto, na pesquisa realizada houve a preocupação em refletir sobre a força que tem os outros momentos e espaços de interação na formação profissional do professor. Os professores-leigos, como já lecionavam história e porque já acumulavam anos de magistério, certamente compartilhariam uma série de experiências e saberes no decorrer da profissionalização.

## **2. Caracterização do grupo**

Em um curso a distância diferentes ações são organizadas e colocadas em prática de modo encadeado. Essas ações envolvem diversos profissionais que assumem responsabilidades administrativas e acadêmicas. Na pesquisa, como a intenção era refletir sobre os saberes concernentes a uma área conhecimento acadêmico, a investigação se voltou para as pessoas que estiveram diretamente relacionadas com a produção, divulgação e discussão desses

conhecimentos. Assim, se analisou as ações dos professores conteudistas<sup>3</sup>, dos professores tutores, presenciais e a distância, e dos professores cursistas. Reduzindo um pouco mais a escala de análise, trouxe para o simpósio apenas as reflexões dos cursistas, porque são escritos e falas que revelam de fato o alcance da formação, uma vez que acontecem no cotidiano, com menos crivo e tempo de elaboração.

### 2.1. Os professores cursistas

Cerca de 1003 professores-leigos que lecionavam história há pelo menos 1 ano se matricularam no curso de licenciatura em história a distância depois de realizar o vestibular, composto de prova de redação e conhecimentos gerais. Além do vestibular era necessária uma declaração de vínculo com a prefeitura local ou rede estadual no qual lecionava. Em agosto de 2006 iniciaram as turmas dos estados da Bahia, Maranhão e Sergipe. No Ceará as aulas começaram em março de 2007.

No 1º. semestre de 2011, quando os últimos alunos receberam seus certificados de conclusão contou-se 765 formados sendo 68 do Sergipe, 174 do Maranhão, 228 do Ceará e 295 da Bahia. Desse grupo aproximadamente 86% eram mulheres na faixa etária, no ano de conclusão do curso, entre os 40 e 50 anos. Quanto ao grau de escolaridade tratava-se da primeira graduação de professoras que tinham habilitação para lecionar somente nas séries iniciais da educação básica, pois se profissionalizaram no curso de magistério. Entre os poucos graduados a maioria era formada em pedagogia, mas tinha professor graduado em biologia, filosofia etc. lecionando história. O depoimento de uma cursista revela uma trajetória não incomum:

*Comecei a lecionar no ano de 1987 para turmas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e, com o passar do tempo, atuei nas turmas seguintes e até no Ensino Médio Regular e Magistério. No percurso docente ministrei várias disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Educação Moral e Cívica, Educação para o Lar, Ciências, Didática, Redação, Metodologia da Língua Portuguesa, Educação Religiosa, Geografia e, mais recentemente, História (Questionário por e-mail, Polo Guanambi – Bahia, 29/03/2012).*

---

<sup>3</sup> Professores responsáveis por escrever as aulas do curso que chegaram aos cursistas e tutores por meio do Ambiente de Aprendizagem Virtual e impresso.

Um outro depoimento revela um percurso de educadores e educadoras que começaram a lecionar sem ao menos ter o curso de formação de professores:

*Iniciei minha carreira na rede municipal de ensino. Como na época só havia estudado até a terceira série, trabalhava com alfabetização. Hoje tenho a oportunidade de ver alguns desses antigos alunos formados em direito, administração e outros. Somente no ano de 1982, quando ingressei na rede estadual, é que comecei a trabalhar a disciplina história no ensino fundamental menor (1ª a 4ª série). A partir do ano 2000 fui designada para trabalhar a disciplina história de 5ª a 8ª série na escola em que atuo (Questionário por e-mail, Polo Bacabal, Maranhão, 17/03/2012).*

Pude constatar que a oportunidade da graduação em história atendia a diferentes interesses, sendo os principais o aumento salarial e a diminuição do trabalho porque passariam a preparar aulas para apenas uma disciplina. A qualificação profissional não era a primeira prioridade, pelo menos para o grupo aqui investigado. Ainda que indiretamente o aumento salarial e a diminuição da carga de trabalho contribuam à melhora do desempenho docente.

### **3. Os conteúdos concernentes à Lei 10.639: limites e possibilidades**

A aprovação da Lei 10.639, posteriormente transformada em Lei 11.645, significou da perspectiva dos intelectuais dos movimentos negros e de tantos outros educadores que estudam as relações raciais no Brasil, a culminância de um projeto gestado há décadas cujo objetivo era ressignificar os sentidos e os significados de ser negro e assim contribuir para debelar o racismo e a discriminação racial em nossa sociedade. Para auxiliar nessa empreitada foram aprovados nesses últimos anos uma série de documentos normativos e orientadores, sendo o mais conhecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas um ano após a aprovação da Lei.

Essas Diretrizes orientam que a educação deve reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, assim como as “raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas”. O Art. 3º destaca que, através de “pesquisas sobre os processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-

brasileiros” e da mesma maneira dos povos indígenas, os sistemas de ensino contribuirão para ampliar e fortalecer as bases teóricas da educação brasileira. Sobre a educação das relações étnico-raciais, determina que conteúdos e atividades curriculares concernentes à temática devem ser incluídos nos cursos das instituições de ensino superior. Salientam ainda que a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens, trocas de conhecimentos e quebra de desconfianças, destacando que esse deve ser um trabalho dos diferentes sujeitos envolvidos com educação na nossa sociedade, pois o racismo e a discriminação não nascem na escola, sendo que esse espaço vem se constituindo como local privilegiado para observar e combatê-los, ou seja, educar para as relações étnico-raciais. São citadas as pedagogias de combate ao racismo e à discriminação, como procedimentos de ensino a ser ministrados por professores qualificados, “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais”. O documento enfatiza que, para isso, é necessário não só preparar bem os professores nas suas áreas específicas de atuação, mas formá-los para compreender a importância das questões relacionadas às diversidades étnico-raciais, lidando positivamente com elas e, sobretudo, criando estratégias pedagógicas que ajudem a reeducar para as relações étnico-raciais na escola (Idem. p.6-7).

Relacionei as orientações presentes nos documentos<sup>4</sup> que balizam a Lei 10.639/2003 com o que efetivamente ocorrera no processo de formação dos cursistas. Assim constatei que houve um investimento maior nos conteúdos de história da África que ganhou uma disciplina com 60 horas-aula. Já os estudos sobre relações étnico-raciais e sobre história e culturas afro-brasileiras ficaram em segundo plano. Na grade da educação analisei as ementas e programas das disciplinas Educação e Sociedade e História e Política da Educação Básica. No currículo de história verifiquei os programas e ementas de Brasil, América e Contemporânea e concluí que as disciplinas continuaram seguindo o currículo tradicional, com ênfase em uma história referenciada pela Europa. Logo, não houve uma revisão radical de toda historiografia a ser ensinada.

Por exemplo, na aula 12 da disciplina História do Brasil V, o professor-autor aborda aspectos da história recente do país a partir das características dos movimentos sociais

---

<sup>4</sup> Esses documentos são Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Plano Nacional de Implementação das DCNs para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

brasileiros, mas não há qualquer referência aos temas relacionados à história dos movimentos sociais negros brasileiros no século XX (Caderno de Textos ALMEIDA, 2011). A disciplina história da América V tratou numa aula do processo que iniciou a luta pelos Direitos Civis nos Estados Unidos da América, destacando os problemas enfrentados pelos afro-americanos com a restrição, em alguns estados, do pleno gozo dos direitos políticos e civis, o lugar da educação como impulsora na formação de uma intelectualidade negra e o papel das entidades e personalidades que formaram o Movimento pelos Direitos Civis, no entanto, não há qualquer alusão à circulação de referenciais entre os movimentos negros norte-americanos e brasileiros (Caderno de Textos, LAIDLER, 2010).

No curso de Educação e Sociedade algumas aulas discutiram os conceitos de diferença, desigualdade e multiculturalismo, por exemplo. Os professores-autores contextualizaram o surgimento do multiculturalismo e procuraram mostrar a pertinência do conceito na contemporaneidade em que as diferenças culturais têm se agudizado, destacando o papel das políticas de identidade nas políticas afirmativas (Caderno de textos ANDRADE & OLIVEIRA, 2011). Contudo, uma discussão sobre a implantação da Lei, que caberia na disciplina “História e Política da educação básica” não foi identificada, apesar de constar, como objetivo do curso, “identificar e analisar os principais problemas e desafios da educação básica e sua relação com as políticas educacionais e as práticas escolares desenvolvidas ao longo do tempo”, com atenção especial para o “conteúdo e o sentido político das principais reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990” (Caderno de Textos - BONAMINO & ALVES, 2011).

Assim, foi com o Seminário Especial História da África que a Lei 10.639/2003 compareceu no curso de licenciatura em história. Para os diversos professores envolvidos na formação a Lei estava valendo, já que a disciplina fora oferecida. O que não deixa de ser correto, porém, a Lei estava sendo contemplada de modo incompleto já que outros temas teriam de ser tratados com os professores em formação. Somente os conteúdos de história da África não irão contribuir para ressignificar as representações sobre as pessoas negras em nossa sociedade e assim contribuir para erradicar a ideologia racista e a discriminação racial.

Foi interessada em compreender como a problemática das relações raciais apareceu na formação desses professores que fiz o exame do fórum de discussão da disciplina história da África e dos questionários respondidos pelos cursistas.

Os professores-cursistas, durante a ocorrência da disciplina história da África, revelaram noções sobre a história da África e dos africanos. Eles revelaram também noções de escravidão e sobre o período no qual vigorou a escravidão no Brasil. A análise dos registros escritos evidencia que conviveram, no decorrer do curso, os conhecimentos advindos da formação que faziam e os conhecimentos com os quais esses professores vinham lidando no seu cotidiano de ensino há algum tempo. O trabalho do professor estaria inviabilizado se ele tivesse que explicar cotidianamente as razões do que diz e do que faz. Portanto, há saberes comuns e implícitos, constituintes às áreas do conhecimento. E esses saberes podem ser questionados a qualquer momento. “Um saber é contestado e contestável a partir de outro saber”, ou seja, por algum outro conhecimento que seja capaz de explicar, sob as bases da racionalidade, um modo de agir e conceber (TARDIF, 2010:202).

Segundo os professores tutores os saberes prévios dos cursistas sobre a Lei eram, sobretudo, estereotipados e advinham do senso comum. Segundo o professor Francisco Gleison Monteiro, do polo de Tianguá, Ceará,

*Primeiro, eles nunca tinham ouvido falar sobre a Lei 10.639/2003. Seus saberes, portanto, eram limitados, digo, voltados para uma interpretação dos negros como “coisas”, bem aquela concepção eurocêntrica. Portanto, os saberes da experiência dos professores-alunos estão impregnados por esta forma de ver a história que marcou (e marca) gerações e gerações de professores e alunos, pois estes discursos ideológicos estão impregnados nas narrativas dos professores, impressos nos materiais didáticos, tanto escrito, quanto visual. Ainda hoje os livros didáticos trabalham com essa concepção, vejamos, por exemplo, as pinturas de Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret. O discurso não avançou na educação básica e a prática dos professores-alunos estava presa a um discurso voltado para valorização do branco em detrimento as experiências dos grupos minoritários: negros e índios (Questionário, tutor presencial, Polo Tianguá, Ceará, 02/10/2012).*

Percepção análoga teve a tutora do polo de Aracaju ao relatar que “era um total desconhecimento sobre a disciplina, mantinham uma visão eurocêntrica e tradicional” (Questionário, Professora Andréa Queiroz (tutora a distância) Polo Aracaju, Sergipe, 02/07/2013). Por tradicional entendo que a professora quis dizer que é a noção do senso comum que temos do continente e dos povos que nele vivem. Outras duas professoras tutoras a

distância levantaram questões análogas relacionadas aos conhecimentos prévios dos cursistas. A tutora do polo Aracaju, Sergipe, destacou que o debate sempre caminhava para a política, para as relações raciais contemporâneas, com os cursistas relatando experiências pessoais para exemplificar (Entrevista, 13/09/2012). A percepção do desconhecimento por parte dos tutores foi unanimidade e por isso todos relataram que a disciplina foi muito bem recebida pelos cursistas, pois os mesmos tinham noção da lacuna em suas formações e conhecimento da existência da legislação como dito anteriormente.

Tardif (2010:232) afirma que “os saberes dos professores estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor”. O grupo de cursistas que fez o curso de licenciatura apresenta-se de modo muito singular. Era um grupo de professores com muito tempo de exercício do ofício, com formação ainda no antigo curso normal. Por serem professores há muito tempo, alguns inclusive com muitos anos lecionando história, eles já lidavam com alguns saberes, conhecimentos a ensinar e conhecimentos sobre como ensinar, implícitos ao ensino de história. Até ali a formação para o ensino de história ocorrera de modo cotidiano com trocas de experiências de ensino, pesquisas e leituras feitas para preparar uma aula, uma sequência didática etc. Nesses espaços de formação, no qual circulam os saberes da experiência, conhecimentos tácitos são incorporados. Por conta de uma formação que até então não existia formalmente, esses professores, no desempenho de suas atividades docentes, se valiam de um conjunto de noções e procedimentos, portanto, saberes que, no decorrer do curso, os mesmos passaram a ver como inadequados, pouco pertinentes e incoerentes ao ensino de história dos africanos e dos afro-brasileiros. Em certa medida, o que pode ser percebido no fórum da disciplina história da África é também uma tensão, uma disputa entre dois conhecimentos no âmbito dos saberes históricos ensinados: o que sabiam sobre o tema até aquele momento e o que passavam saber no andamento da disciplina.

A mensagem da cursista revela essa problemática:

*(...) O fato é que a maioria dos professores não teve acesso a um conteúdo aprofundado sobre a África nas escolas e faculdades, fato que dificulta a aplicação da temática. Precisamos de uma formação de qualidade em todos os níveis, que traga a percepção de África enquanto berço civilizatório da humanidade. Não é só falar do continente (inúmeras vezes considerado país) pela musicalidade e culinária,*

*porque no Brasil isso vem sendo feito há mais de 500 anos! Abraço fraterno e sucesso. (aluna, Turma BAE, Jequié, Bahia, 14/08/2010).*

No mesmo estado, ao pedir que as professoras relatassem uma experiência de aplicabilidade da Lei obtive as seguintes respostas:

*Desde 2009, trabalhamos com as questões abordadas pelas leis citadas, através de materiais didáticos como livros e reportagens, realizamos discussões em sala de aula e no final do ano realizamos algum evento cultural com apresentações artísticas, artesanatos, comidas típicas e apresentação de trabalhos de pesquisa dos alunos. Em geral, os resultados são positivos, embora quando se trata de questões religiosas, percebemos que alguns alunos ainda têm muita resistência em relação à cultura afro-brasileira (Questionário, cursista, polo Salvador, Bahia, 20/04/2012).*

*Na unidade escolar onde atuo como coordenadora, sentamos para elaborar ações acerca da lei. Uma professora que é militante do MNU trouxe um projeto excelente. A casa das bonecas. Nesta casa todas as bonecas são negras. A partir daí iria desenvolvendo as ações. O objetivo maior era que as crianças vissem sua beleza representada ali, se identificassem etc. Outra professora me disse que aquelas bonecas eram de bruxarias e assustaria as crianças. Eu perguntei a ela se ela se achava bruxa? E se as pessoas quando olhava para ela se assustavam. Pois aquelas bonecas eram o nosso retrato fiel. Então ela me deu a chance de trabalhar muitas questões, promover algumas discussões e diversas reflexões (Questionário, cursista, polo Salvador, Bahia, 26/03/2012).*

Uma cursista do Polo de Salvador levou para o fórum de debates a experiência de sua escola em que os professores de geografia e história desenvolveram um projeto interdisciplinar:

*Na escola onde trabalho, decidimos as disciplinas História e Geografia, construiu um projeto interdisciplinar sobre o continente africano. Uma das atividades foi a divisão de cada país africano sorteado pelos alunos da turma, o aluno deveria apresentar alguns aspectos históricos e geográficos do país pelo qual ficou responsável (HISTÓRIA, ECONOMIA, POLÍTICA, LINGUA, CULTURA, PAISAGENS...) Os alunos apresentaram uma pesquisa rica através de trabalho escrito e com vídeos e slides. Assim os alunos visualizaram a riqueza do continente e não somente o que era visto na mídia devido à Copa do Mundo. Vale ressaltar que as reportagens no momento Copa do Mundo, estavam mais centradas na África do Sul (Fórum de debates, aluna, Polo Salvador, Bahia, 19/09/2010).*

Esse debate foi profícuo no fórum do Polo de Salvador. A professora apresenta detalhes do projeto desenvolvido na escola em que trabalha e sugere um trabalho que pode ser desenvolvido com o recurso dos conteúdos televisivos. Os professores tomariam as reportagens sobre a Copa do Mundo não como conhecimento *stricto sensu*, mas como um discurso, uma fala sobre o tema, que passaria então a ser trabalhado na escola, a partir das bases do saber escolar.

No Polo de Barreiras, uma cursista partilhou com os colegas e o tutor a distância que, na escola em que trabalhava, a última unidade era dedicada ao estudo da África. Não ficou claro, mas acho que ela se referia ao último bimestre. Possivelmente ocorreria algum projeto interdisciplinar que envolvia toda a escola, com culminância das atividades, já que ela afirma, na mesma postagem, tratar-se de

*uma prática que já vem sendo exercida há alguns anos porque entendemos que precisamos fazer esse resgate, desmistificar uma história que foi construída do ponto de vista unifocal, relegada ao segundo plano. (...) É comum entre nós, educadores, começarmos a contar a história a partir da escravização dos africanos. Passamos a ideia de que a África passou a existir a partir do momento em que o europeu chegou (Fórum de debates, aluna, Polo Barreiras, Bahia, 18/08/2010).*

O tutor a distância dessa turma, motivado pela última frase da mensagem acima, levou para o fórum de debates um questionamento e propôs uma abordagem para a sala de aula:

*em nossa "única história da África", o AFRICANO é sinônimo de ESCRAVO. O que é um grande equívoco! Mas como problematizar isso em sala de aula?*

*Elaborar uma sequência de aulas com o tema "escravidão" é uma sugestão.*

*O escravo na Grécia Antiga, por exemplo, normalmente era o estrangeiro. No Brasil, o escravo também já foi o índio. Hoje em dia, qual a definição de trabalho escravo?*

*Ou seja, há diversos significados para o termo "escravo" no decorrer da História!*

*Abrindo essa "janela" em nossas aulas, talvez possamos quebrar um pouco essa visão.*

*Qual a opinião de vocês? (Fórum de debates, tutor a distância, Polo Barreiras , Bahia, 25/08/2010).*

Esse professor apresentou a discussão para os alunos através de questões que ajudariam no trabalho cotidiano com um tema ainda difícil de ser abordado na sala de aula. Os professores precisam se munir de estratégias, práticas que lhes instrumentalizem para lidar com o ensino da escravidão. A possibilidade de trabalhar com o sentido desses termos em uma história de longa duração pode ajudar a desconstruir as associações entre negro e escravo. Uma cursista salientou a ênfase dada à escravidão nos currículos de história, concordou com a associação entre escravo-negro e escravo-africano e informou para o grupo a entrada de um vocábulo novo para designar a experiência da escravidão na América. Ele informava que “no curso Africanidades e Educação promovido pela SEC [Secretaria Estadual da Educação], os professores utilizam o termo escravizado em lugar de escravo, é redirecionar o olhar, entender que o africano foi escravizado dentro de um contexto histórico” (Fórum de debates, aluna, Polo Barreiras, Bahia, 26/08/2010).

Alberti (2011) atenta para as dificuldades que um professor poderá ter ao tratar, na sala de aula, dos chamados temas sensíveis e controversos. Por isso que os cursos de licenciatura e pedagogia precisam formar os futuros professores para educar para as relações raciais. Os professores às vezes tomam parte de um episódio na sala de aula ou escola e não sabem como proceder, pois não estão munidos de saberes (saber fazer) que possam torná-los capacitados para intervir de modo assertivo. O professor de história tem que estar atento para os efeitos que uma abordagem malfeita sobre o período escravista pode surtir nas subjetividades de todos os alunos de uma sala.

O fórum da disciplina história da África se revelou um espaço privilegiado para compreendermos como a Lei vem ocorrendo na sala de aula da educação básica. Foram identificados saberes e práticas que são acionados para abordar a temática, bem como os limites quanto à implementação da legislação. Essa realidade revela a necessidade de investimentos na formação inicial, mas também continuada, frente à força das noções equivocadas relacionadas à história da África e dos africanos e, por consequência, dos afro-brasileiros presentes nos escritos dos cursistas. A disciplina oportunizou um debate atualizado e pertinente com a

discussão historiográfica que se tem sobre a história da África hoje, mas não conseguiu desmantelar alguns conhecimentos e representações que alimentam o saber histórico escolar.

Os saberes docentes são plurais, partem de diferentes áreas e estão marcados por diversos interesses. Podemos identificar, desde a aprovação da Lei, a constituição de uma área de pesquisa e ensino destinada majoritariamente à história da África, em detrimento dos outros temas preconizados pela Lei, revelando interesses, jogos de força e posicionamentos políticos. Pesquisas têm sido publicadas, concursos realizados e muitos livros sobre o tema adentram o mercado editorial. Todavia, me parece que o caminho que toma a institucionalização da Lei na educação superior revela a escolha de não tocar a fundo no tema das relações raciais brasileiras. Todo esse processo iniciado em 2003 ainda não suscitou uma mudança dentro do currículo, que continua eurocêntrico com algumas pinceladas de diversidade.

### **Referências Bibliográficas**

ALBERTI, Verena. (2011). Las entrevistas de historia oral como fuente histórica en El salón de clases. Palabras y Silencios, Vol. 6, Núm. 1 Diciembre 2011 Pp. 33-41 (cc) Asociación Internacional de Historia Oral

ALMEIDA, Gelsom. (2011) História do Brasil V. Cadernos de textos (impresso), Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: UERJ; Brasília: MEC.

ANDRADE, Marcelo & OLIVEIRA, Luís Fernandes (2011) Educação Sociedade (impresso) Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: UERJ; Brasília: MEC.

BONAMINO, Alicia & ALVES, Fátima. (2011). História e Política da Educação Básica, Caderno de Textos, (Impresso) Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: UERJ; Brasília: MEC.

BRASIL (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> consulta em 31/10/2013.

BRASIL (2003) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) consulta em 31/10/2013.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso (2013). A formação para as relações étnico-raciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC da Fundação Getúlio Vargas – FGV.

FONSECA, Selva Guimarães. (2007). A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Monteiro, Ana M; Gaparello, Arlette M & Magalhães, Marcelo de S. (Orgs). Rio de Janeiro: MauadX: Faperj.

LAIDLER, Christiane Vieira (2010). História da América V, Cadernos de Textos (PDF). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: UERJ; Brasília: MEC.

PEREIRA, Leonardo Afonso Miranda & SANTOS, Ynaê Lopes (2010). Seminário Especial História da África, Caderno de textos (PDF). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: UERJ; Brasília: MEC.

TARDIF, Maurice. (2010). Saberes docentes e formação profissional. 10ª. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes.