

ENSINO DE HISTÓRIAS DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: marcas de resistências e de protagonismos**TEACHING OF AFRICA AND AFRO-BRAZILIAN STORIES: marks of resistance and protagonism**

Recebido em 24/03/2019

Aceito em 12/12/2019

Aristeu Castilhos da Rocha¹

Resumo: Neste artigo, propõe-se reflexões acerca da importância do ensino de Histórias da África e Afro-brasileira no contexto das práticas educativas desenvolvidas na Educação Básica. O mesmo visa, inicialmente, contribuir para o reconhecimento e valorização das relações estabelecidas entre o África e o Brasil e as resistências de seus atores sociais durante esse processo desde a “diáspora” até a aprovação da lei 10.639/2003. Por outro lado, tece algumas considerações a respeito das lutas realizadas pelo Movimento Negro para a inserção curricular e os desafios para a sua aplicação. Tendo em vista a natureza do texto, aponta alguns “recortes” como a abordagem do protagonismo de personagens afro-brasileiros; a importância dos conceitos enquanto construção histórica e cultural; tópicos relativos à História da África, o diálogos com outras disciplinas e alternativas didáticas. Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo produzido a partir de uma investigação bibliográfica, análise de documentos e da legislação, assim como, as sugestões recolhidas durante os trajetos formativos no âmbito da formação inicial e continuada de professores realizados pelo NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas). Com a sua socialização esperamos ter suscitado discussões e contribuído para assegurar a abordagem dessas temáticas no cenário das práticas educativas.

Palavras-chave: Ensino de História; Resistência; Protagonismo.

Abstract: This article proposes reflections on the importance of teaching African and Afro-Brazilian Histories in the context of educational practices developed in Basic Education. It aims, initially, to contribute to the recognition and valorization of the relations established between Africa and Brazil and the resistance of its social actors during this process, from the “diaspora” until the approval of law 10.639 / 2003. On the other hand, it makes some considerations about the struggles carried out by the Black Movement for the curricular insertion and the challenges for its application. In view of the nature of the text, he points out some “cuts” as the approach to the protagonism of Afro-Brazilian characters; the importance of concepts as a historical and cultural construction; topics related to the History of Africa,

¹ Licenciatura em Estudos Sociais, Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Licenciatura em História, Universidade de Passo Fundo (UPF); Pós-Graduação: Especialização em Educação Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo); Mestrado em História Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Doutorado em História Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); docente, pesquisador e coordenador do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Júlio de Castilhos, RS. **E-mail:** aristeu.rocha@iffarroupilha.edu.br

dialogues with other disciplines and didactic alternatives. It is a qualitative work produced from a bibliographic investigation, analysis of documents and legislation, as well as the suggestions collected during the training courses within the scope of the initial and continuing training of teachers carried out by NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brazilians and Indigenous Peoples). With its socialization we hope to have sparked discussions and contributed to ensuring the approach of these themes in the scenario of educational practices.

Keywords: History teaching; Resistance; Protagonism.

INTRODUÇÃO

Ao receber o convite para escrever um texto para um Dossiê a ser publicado pelo PET História da África da UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa) campus São Borja, RS, percebemos que estávamos diante de um enorme desafio. A proposta nos leva a pensar, como profissional preocupado com o ensino de História e no que concerne ao ensino de História da África, História Afro-brasileira e História dos Povos Indígenas. Nessa perspectiva a pertinência desse ensino fica mais evidente, pois, de acordo com Santos (2008, p. 14) a História do negro no Brasil, dos africanos e “de sua diáspora bem como os resultados dessa dispersão e os reflexos da contribuição da África para o mundo, começaram a ser rescritas em bases teóricas e metodológicas questionadoras e de forma que contemplem múltiplas vozes apenas recentemente”.

O presente texto visa contribuir para o reconhecimento e valorização das Histórias dos povos originários das Áfricas e Indígenas cujo protagonismo como atores sociais foi primordial para construção histórica e cultural do Brasil. Nesse sentido é importante lembrar que as leis 10.639 / 2003 e 11.645 / 2008 resultaram, conforme Paim (2016, p. 152), da “forja da luta pela valorização e respeito aos seus saberes, aos seus fazeres, aos seus corpos, aos seus pensamentos, aos seus deuses, às suas terras sagradas. Enfim, por todo esse processo de luta pela descolonização de suas histórias”.

Por outro lado, o convite constitui-se um reconhecimento das práticas que temos realizado no campo da pesquisa, ensino e extensão no âmbito do ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Ao mesmo tempo observamos que estávamos frente a uma oportunidade de estreitar laços, pois, comungamos ideias e estamos preocupados com a discussão das temáticas abordadas.

O presente texto foi produzido a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo tendo como nascedouro uma investigação bibliográfica, análise de documentos e da legislação, criação de alternativas didáticas e nas sugestões recolhidas durante as experiências e ações dinamizados pelo NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Júlio de Castilhos, RS. Consideramos o texto como uma da ferramenta imprescindível no nosso processo formativo e a partir de sua socialização, esperamos contribuir para assegurar a abordagem de temáticas relativas as Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas.

Desenvolvimento

Os laços históricos e culturais entre a África e o Brasil são estabelecidos no âmbito do processo de diáspora, ou seja, que teve início a partir da saída dos seres humanos e que foram, paulatinamente, povoando a Europa, Ásia e América. Esses laços são indissociáveis e reinagurados no contexto da Modernidade, a partir das Grandes Navegações e da Revolução Comercial (séculos XV e XVII) os quais dinamizaram a expansão europeia e a consequente “descoberta”, conquista e “europeização do mundo”. A invasão portuguesa no Brasil se insere nesse processo alicerçado aos princípios do mercantilismo. Na realidade a colonialidade foi muito além do território. Os europeus impuseram a colonização econômica, da educação, a língua, a religião católica, a ordenação jurídica, etc. Para o entendimento desta colonialidade recorremos a Antonacci (2015, p. 333) quando a mesma defende que “face e contra face de dinâmicas de expressão e dispersão de povos e culturas nunca antes conectados, projetaram imaginários do “homem europeu”, submetendo, a malhas administrativa de estados nacionais, outras histórias e memórias, línguas e escritas.” Também é preciso ressaltar que os portugueses além de contribuírem na formação étnica e cultural implantaram aqui uma “Colônia de Exploração” que tinha de acordo com Mattos (2016, p. 64), por objetivo “produzir bens pela exploração do meio natural e destinado a serem comercializados nos mercados”.

Nesse cenário implantaram, inicialmente, a forma exploratória da mão-de-obra indígena e posteriormente e com maior intensidade a mão-de-obra africana. A África anteriormente havia utilizado a escravidão no interior de suas sociedades e conforme Schwarcz e Starling (2015, p. 81) antes do “pan-africanismo do século XIX, a concepção ocidental era que sempre havia povos mais ao sul do Saara para serem escravizados”.

O fato de não haver encontrado de imediato o ouro e a prata e outros metais preciosos na América aliado à crise econômica gerada com a concorrência da Espanha, França, Holanda, Inglaterra no comércio com as Índias levou a Coroa Portuguesa a tomar outra atitude em relação ao Brasil. Implanta-se aqui as atividades açucareiras que inauguram uma

nova fase no Tráfico Negreiro, ou seja, a vinda de africanos direto da África para o Novo Mundo. No entanto, segundo Mattos (2016, p. 69) o aumento da demanda ocorreu em virtude da “expansão das propriedades agrícolas na América e da tecnologia militar fornecida pelos europeus, elementos que proporcionaram o crescimento da oferta de escravos e acarretaram uma mudança na estrutura da escravidão na África”.

Há divergência quanto ao número de homens e mulheres africanos escravizados que desembarcaram nas áreas coloniais da América. Para os historiadores Visentini, Ribeiro e Pereira (2013, p. 51) a mão-de-obra, “indígena escravizada foi utilizada inicialmente em regiões mais pobres. Entretanto, a escravidão dos africanos e seus descendentes foi a mais significativa. Milhões de escravos africanos entraram no Brasil até o século XIX, vindos da Guiné, Angola e Moçambique”. A imprecisão dos dados revelam os autores (Op. Cit, p. 51) relativos, “ao tráfico legal e a estimativa para os números de contrabando impede um censo confiável. Todavia, sugere-se que cerca de 10 milhões de homens e mulheres foram levados da África pelo tráfico atlântico”.

Macedo (2013, p. 105), por sua vez, ampara a sua análise nas investigações realizadas pelo historiador Luiz Felipe de Alencastro, que avalia em “cerca de 10 milhões o número total de africanos transferidos para o Novo Mundo”. Assim, constata Macedo (Op. Cit., p. 105) que aproximadamente “4 milhões de pessoas, portanto, por volta de 40% do total desembarcaram nos portos brasileiros, especialmente naqueles situados nos atuais estados da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro”.

Os dados anunciados, anteriormente, indicam dúvidas, sugerem pesquisas e demonstram que o Brasil foi a principal área receptora de africanos escravizados na América sendo seguidas pelas Colônias Britânicas do Caribe (ex: Cuba e Jamaica) e pela colônia francesa de São Domingos (atual Haiti). Sendo o Brasil a região que mais recebe africanos escravizados é natural que hoje aqui encontrarmos 97 milhões de afrodescendentes constituindo-se 54% da população brasileira. Diante disso, lembramos que ao provocar o deslocamento maciço das populações africanas de acordo com Macedo (2013, p. 99-100) a, “transposição de elementos das culturas africanas e a consequente interação entre as experiências socioculturais africanas e as experiências socioculturais existentes nos locais para onde os africanos foram levados, num processo conhecido como diáspora africana”.

Essa migração forçada dos povos africanos oriundos, principalmente, da costa da Guiné, Costa do Ouro (atual Gana), Nigéria, Benim, Congo, Angola e Moçambique foram definidos por teses eurocêntricas de negros ou afrodescendentes. Ao cruzarem o Oceano

Atlântico os “navios negreiros” não traziam apenas mercadorias ou mão-de-obra para ser escravizada. Nesse traslado desumano vieram ideias, ritos, mitos, crenças, indumentárias, cores, sons, ritmos, sábios, sacerdotes, naturalistas, reis, rainhas, experiências, estratégias, habilidades e saberes os quais enriquecem, atualmente, a economia, sociedade, cultura, história bem como o nosso patrimônio material e imaterial.

Ao chegarem aos portos nas Américas e no Brasil haviam sido retirados do seu espaço geográfico de origem, ou seja, foram desterritorializados e reteritorializados²; do seu *locus* cultural (lugar ancestral) sendo destituídos de sua identidade; e submetidos ao caos social ao serem escravizados. Por outro lado, resistiram de diferentes formas e de acordo com Rocha e Quevedo (2016, p. 73) se uniram para, “preservar as ancestralidades e manter viva a lembrança da África da qual eram oriundos e reconstituir diferentes universos simbólicos num ritualismo festivo e cerimonial das senzalas, num sentimento que unia pertencimento e liberdade”.

Os africanos escravizados, oriundos de diferentes pontos da África, foram trazidos para as Américas e Brasil onde tiveram que vivenciar um processo de adaptação e resignificação de saberes. No entendimento de Reis (2006, p. 12) esses saberes e traços culturais foram “trazidos na cabeça e na alma de homens e mulheres, já que não era permitido aos escravos trazerem pertences pessoais na longa travessia do Atlântico.” Ao investigarem essa realidade Schwarcz e Starling (2015, p. 105), por sua vez, destacam que ao lembrar e,

Cultuar memórias, traços, vestígios de raízes culturais africanas foi outro ingrediente indispensável para formar a capacidade de resistência dos escravos no Brasil. Com o tempo, essas raízes foram modificadas, misturadas e recriadas no novo ambiente da escravidão. E, assim, serviram de base para a construção de uma vida religiosa e lúdica que funcionou como importante ferramenta na elaboração de identidades coletivas e formas de resistência grupal (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 105).

Tanto no Brasil como em outras regiões da América houve uma enorme valorização das etnias e culturas de procedência europeia em detrimento das etnias e culturas indígenas e africanas. Nessa perspectiva, e de acordo com Guimarães (2013, p. 74) o “etnocentrismo de base eurocêntrica, a propaganda da superioridade de povos, raças e culturas produziram, por um lado, a cultura do racismo, da exclusão, da marginalização e, em contraposição, movimentos de lutas e resistências a esse processo”.

Quando investigamos a história do Brasil percebe-se um “mito” que os povos indígenas e africanos aceitaram de forma pacífica a escravidão. No contraponto dessa

² No Brasil entre os séculos XVI e XIX.

realidade pesquisas dão conta que essa realidade foi marcada por resistência versus opressão. Na prática trata-se de um processo onde indígenas e africanos agem como sujeitos e/ou protagonistas nos diferentes momentos da trajetória histórica brasileira. No caso dos africanos escravizados e seus descendentes, objeto de estudo desse artigo, homens e mulheres foram retorializados em um país extremamente desigual e diverso como o Brasil.

Os mesmos resistiram de forma individual e coletiva cometendo suicídios, matando feitores, provocando abortos, fugindo e organizando quilombos (ex: Palmares), orando para seus deuses na religiosidade dos terreiros, jogando capoeira, organizando os Clubes Sociais Negros e as Escolas de Samba, etc. Essa presença da África no Brasil, manifestam-se em múltiplas dimensões da nossa sociedade. Na interpretação de Sacramento (2014, p. 87) está na,

no respeito aos ancestrais, na oralidade, nas palavras que usamos, nos hábitos alimentares, na ancestralidade, nos modos de organização comunitária, na musicalidade, na diversidade das manifestações culturais, como o samba de roda, o tambor de crioula, a capoeira, o jongo no sudeste (SACRAMENTO, 2014, p. 87).

Essas resistências de certa forma articulam-se ao movimento Negro que emergiu a partir da década de 1930 tendo entre seus expoentes líderes como Abdias do Nascimento, Grande Othelo e Ruth Souza, etc. As ações sociais desencadeadas nessa época vão refletir-se até o Golpe Civil-militar de 1964. Durante a vigência do Regime Militar (1964/1984) os movimentos sociais foram sufocados pelo arbítrio, mas as resistências continuavam na clandestinidade.

A partir do final da década de 1970 os movimentos sociais: trabalhadores, negros, povos indígenas e mulheres com apoio da OAB, Ala de vanguarda da Igreja Católica, intelectuais, cientistas, professores e artistas rearticulam-se e reivindicam o final da ditadura, anistia aos presos políticos, volta dos exilados, uma nova constituinte e eleições diretas.

Nesse contexto, cresce a luta contra o regime ditatorial e pelo processo de redemocratização do Brasil. Em meio a tudo isso é que tem origem o Movimento Negro Unificado, em 1978. Além de ser um marco importante o Movimento Negro Unificado, de acordo com Pereira (2017, p. 17) é criado com uma perspectiva,

Revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulada “raça” e “classe” na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na constituição do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido o responsável pela difusão da expressão “movimento negro”, utilizado desde então

para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil.

Na esteira desse processo vamos perceber avanços significativos como a proposição dos estudos das culturas de matriz Indígena, Europeia e Africana na Constituição Brasileira (1988), no art. 26º da LDB (Lei 9394/1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). A seguir, a sua abordagem foi sugerida e difundida na Conferência de Durban, na África do Sul (2001). No bojo desse processo o Movimento Negro conforme Pereira (2017, p. 16) passa adotar como “estratégia política a luta por ações afirmativas para os negros no Brasil”.

Essas lutas pela promoção da igualdade racial no Brasil, efetivadas pelo Movimento Negro e pela Organização das Mulheres Negras, são articuladas e vão desencadear a aprovação da Lei 10.639/2003. Quando a mesma foi sancionada representou simultaneamente ponto de chegada e de partida que entendimento da Lana e Marquês (2017, p. 105) se por um lado consubstanciou

[...] em forma jurídica válida um percurso de lutas dos movimentos sociais negros, desdobrado e intensificado após a Constituição de 1988 incluir a pluralidade étnica brasileira na lei maior do país, fortalecido pelas discussões sobre as ações afirmativas durante a década de 1990, por outro abriu novos campos de embate, situando as discussões sobre diversidade étnica e tolerância no interior das instituições escolares (LANA; MARQUÊS, 2017, p. 105).

Essa nova realidade passa paulatinamente a ser evidenciada a qual para Lana e Marquês (2017, p. 106) gera um “impacto social-educativo estimulando a tolerância pelo conhecimento da alteridade, quanto deficiências no cumprimento seus objetivos, ocasionadas por aspectos estruturais e ideológicos dos currículos”. Ao interpretar esse novo contexto de Pereira (2017, p. 23), por sua vez, afirma que o mesmo move no mínimo,

[...] à problematização do eurocentrismo historicamente nos currículos brasileiros, mas que potencialmente pode levar a construção de uma educação intercultural que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira (PEREIRA, 2017, p. 23).

A aprovação da lei só tem sentido quando tiver repercussão social, quando reparar as injustiças, crimes e falta da ética nas relações humanas. No caso, específico, da lei 10.639/2003 a mesma no entendimento de Oliveira e Silva (2017, p. 185) regula “a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e socialmente valorizados pela secular elite brasileira nos currículos escolares”. A sua eficácia só será possível se ocorrer de acordo com os autores, anteriormente, mencionados (2017, p. 185) a mudança de “práticas discursivas e

na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros”.

A lei 10.639/2003, além de constituir-se em uma outra política afirmativa para a população negra problematizando-a, é seguida pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) que respondem as indagações na área da educação “à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”. (BRASIL, 2004, p. 10).

Dando continuidade aos avanços pelas ações afirmativas obteve-se a aprovação da Lei 11.645/2008 que referenda a legislação anterior e atenta para o ensino obrigatório de História e Cultura dos Povos Indígenas. Para o entendimento da recepção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 Meinerz (2017, p. 62) adverte que ambas tratam de colocar no cenário do ensino de

História uma série de temáticas sensíveis e controversas, pautadas por movimentos sociais organizados, cuja luta em torno da reivindicação de equidade na relação com suas histórias e memórias pode ser compreendida como um imperativo moral que ultrapasse os limites do conhecimento científico e do conhecimento escolar (MEINERZ, 2017, p. 62).

Ao verificarmos os conteúdos previstos pela Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares nacionais (2004), constata-se que os mesmos estão em consonância com as investigações de Pereira (2014, p. 191) que constata que, os mesmos são orientados por uma, “agenda antirracismo e pela legítima positividade das memórias e da ascendência africana”. Quando tentamos realizar a reconstituição da participação dos africanos escravizados e seus descendentes no processo histórico brasileiro desvelamos uma larga ausência ou “silêncios” no que tange aos processos de ensino, currículos e programas, documentos oficiais e livros didáticos. As tradições curriculares na compreensão de Torres e Xavier (2014, p. 89) legitimaram “um ensino de História dos grandes nomes e dos feitos extraordinários, protagonizados por homens brancos que acabaram por se tornar símbolos de uma pátria independente”. Na realidade os documentos, livros didáticos e práticas pedagógicas davam conta de um currículo branco, europeu, eurocêntrico, masculino, católico, urbano e capitalista. Os Povos Originários, Africanos, Mulheres, Crianças, Pobres e o meio rural foram “silenciados” ou “excluídos” das abordagens.

Por isso, advém o nosso interesse de lembrar e trazer para as práticas pedagógicas a participação de brasileiros de ancestralidade africana que tem contribuído de forma significativas resistindo à escravidão organizando-se nos quilombos, nas irmandades religiosas, nos terreiros, jogando a copeira, fundando os Clubes Sociais Negros, criando as Escolas de Samba, enfim, participando ativamente dos ciclos econômicos e dos movimentos anti-coloniais, nas revoltas regenciais como a Cabanagem, a Sabinada, a Balaiada, na Revolução Farroupilha, na Revolta dos Malês, assim como no processo abolicionista e na Guerra do Paraguai (1865-1870). Além de contribuir, decisivamente, na formação da população brasileira convém também salientar a sua colaboração positiva na construção do patrimônio material e imaterial afro-brasileiro. Nesse vasto e pouco conhecido protagonismo personagens afro-brasileiros atuaram e atuam com intensidade no processo de construção de representações sociais.

Entre as personalidades afro-brasileiras que merecem ser objeto de estudo em nossas investigações e práticas educativas destacamos: Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Maria Firmina dos Reis, Auta de Souza, Esperança Garcia, Luíza Mahin, José do Patrocínio, Luíz Gama, João Cândido, Abdias do Nascimento, Grande Othelo, Ruth de Souza, Zezé Mota, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Joel Rufino dos Santos, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzales, Nilma Lino Gomes, Paulo da Portela, Candeia, Paulinho da Viola, Wilson Moreira, Noca da Portela, João Nogueira, Cartola, Nelson Cavaquinho, Nelson Sargento, Martinho da Vila, Luíz Carlos da Vila, Nei Lopes, Clementina de Jesus, Elza Soares, Clara Nunes, Alcione, Jovelina Pérola Negra, Leci Brandão, Margareth Menezes, Vovó Maria Joana (Jongo da Serrinha), Muçum, Lázaro Ramos, etc. Entre os negros do Rio Grande do Sul não podemos deixar de lembrar Lupicínio Rodrigues, César Passarinho, Carlos Santos, Everaldo Marques da Silva, Oliveira Silveira, Vera Triumpho, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Maria Rita Py Dutra entre outros. De certa forma esses sujeitos afro-brasileiros foram protagonistas e criaram africanidades que na interpretação de Silva (2016, p. 8), é “antes de mais nada, resistência que promove capacidade de se recriar, contando com a força da ancestralidade”.

As investigações e discussões sobre as Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas são permeadas por uma enorme gama de temas, denominações e conceitos. As definições e o uso adequado dos mesmos geram interessantes debates entre pesquisadores,

docentes e ativistas originando aproximações e distanciamentos³. No presente artigo, declinamos pela utilização dos conceitos⁴ como importante viés para a construção do conhecimento histórico.

As leituras realizadas, vivências e o contato com crianças, jovens e docentes nos permite defender o sentido da elaboração dos conceitos como significativa alternativa para o ensino e as aprendizagens em História. Nesse sentido, e ao verificarmos os estudos realizados por Pereira et al (2014, p. 162) encontramos uma interessante passagem quando o referido autor fala da entrada dos conceitos nos processos educativos

[...] triunfal, flamejante e sempre produtora de aprendizagens novas, pois, o conceito é criação, não apenas definição, mas armadura. O instrumental estoico para a vida. Os conceitos tornam-se instrumentos da própria vida, para um movimento de expressão da vida (PEREIRA; et al, 2014, p. 162).

Os conceitos enquanto construção história e cultural precisam ser compreendidos em seu contexto. Na realidade, os mesmos guardam especificidades típicos de seu tempo e como ressalta Bittencourt (2004, p. 195) precisam ser “apreendidos no processo de escolarização e têm conotações próprias da formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar as deformações ideológicas”. Os diálogos entre os estudos realizados por Mendonça (1983), Carretero (1997), Coll (2000), Baldissera (2000), Bezerra (2003) e Bittencourt (2004) nos permitem a compreensão de que os conceitos se inserem em um contexto espaço-temporal e que se destacam pela sua relevância, especificidades, mutações e influências culturais e sociais. Na realidade, o conceito é uma expressão, uma abstração, traz um significado e como nos subsidia Bezerra (2003, p. 46) “somente podem ser entendidos na sua historicidade”. Para Davydov (1987, p. 316-337) os conceitos são “procedimentos lógicos do pensamento, isto é, modos gerais de acesso ao objeto do conhecimento os quais vão se formando no processo de ensino-aprendizagem como base nos processos investigativos e procedimentos lógicos próprios de uma ciência”.

As abordagens históricas de conceitos tornam-se interessantes para que o aluno seja partícipe do processo e deve ocorrer por meio de indagações, compreensão do fenômeno observado, interpretação do problema, bem como, para o estabelecimento de vínculos entre as

³ Sobre ver GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-Racista caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/2003*. Brasília: SECAD/ MEC, 2005.

⁴ Sobre ver ROCHA, Aristeu Castilhos da. Os Conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em História. In: *Revista do Lhiste* (Laboratório de Ensino de História e Educação), n. 3, v. 2. Porto Alegre: UFRGS, jul/dez, 2015.

diferentes temáticas presentes no currículo. O processo de apropriação dos conhecimentos na forma de conceitos no entendimento de Libâneo (2015, p. 639) requer “dos alunos mudanças no desenvolvimento psíquico, propiciando-lhes novas capacidades intelectuais para apropriação de conhecimentos de nível mais complexo.” Nessa concepção, continua Libâneo (2015, p. 640) que o conhecimento pedagógico do professor “é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos”. Nessa linha de raciocínio é pertinente lembrarmos a contribuição de Coll (2000, p. 23), quando se refere que a aquisição de conceitos baseia-se na “aprendizagem significativa, que requer uma atitude ou orientação mais ativa com respeito à própria aprendizagem, na qual o aluno deve ter mais autonomia na definição de seus objetivos, suas atividades e seus fins”.

A apreensão dos conceitos pelos alunos está interligada às teorias de aprendizagem, principalmente, as pesquisas desenvolvidas por Piaget (1975) e as de Vygotsky (1989) que aprofundaram seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e as questões de formação dos conceitos. A teoria de Vygotsk enfatiza a aquisição social dos conceitos e não se limita a maturidade biológica. Segundo Vygotsky (1989, p.104) o desenvolvimento dos “conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: extensão deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar”. Tudo isso, nos leva a crer que o conhecimento é um processo mental a ser construído pelo aluno e que a aprendizagem dos conceitos esteja ligados aos princípios epistemológicos, à faixa etária dos alunos e aos pressupostos da psicologia cognitiva.

Os docentes comprometidos com uma prática alicerçada em bases epistemológicas cuja prioridade centra-se no ensino e na aprendizagem desenvolvidas de forma contextualizada e interdisciplinar, visando o desenvolvimento dos alunos se deparam com os conceitos selecionando-os e se apropriando dos mesmos durante as suas ações. Quando nos verificamos, mais especificamente, os estudos das Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas constatamos que as mesmas são permeadas por uma diversidade de conceitos os quais de acordo com Gomes (2005, p. 39) revelam “não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”.

Diante do exposto, anteriormente, destacamos a importância dos seguintes conceitos no ensino e aprendizagens: História, Historiografia, processo histórico, tempo, espaço, território, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória, democracia, cidadania, nação, povo, além, evidentemente, de identidade, identidade negra, ancestralidade, África, Negro,

raça, racismo, diáspora, resistência, etnia, etnocentrismo, eurocentrismo, preconceito racial, discriminação racial, democracia racial, afro-brasileiro, africanidades, etc. No presente texto, optamos por destacar o conceito de africanidades que no entendimento de Silva (2016, p. 9) aqui “no Brasil, são, ao mesmo tempo, memórias de raiz africana que sobreviveu e que se refaz em tempos e circunstâncias imprevistas, como também são criações renovadas do jeito de ser e viver de negras e negros, são expressões de negritude, afirmação da consciência negra”.

É nesse sentido, que acreditamos que podemos colaborar para o ensino de História pautados, a partir da necessidade de criar, dinamizar e socializar uma abordagem contextualizada, interdisciplinar, crítica, dialógica, anti-racista, pluricultural, democrática, emancipatória, intercultural e da diversidade. Isso nos remete a proposição de uma educação aliada à luta social e capaz de “descolonizar” os currículos e as ações educativas. A desconstrução de saberes preconceituosos tornam-se essenciais e conforme Antonnaci (2015, p. 91), “descolonizar ensino/aprendizagem de História da África e de povos indígenas, é descolonizar a nós mesmos, abrindo nossos horizontes nessa contemporaneidade global, eivada de intolerâncias”.

O professor ao interpretar a educação enquanto prática social e eminentemente humana precisa mediar, com eficiência, as potencialidades do ensino de História. Quanto às Histórias da África e Afro-brasileira o mesmo precisa reverter os distanciamentos dessas temáticas com a realidade das instituições. E ao mesmo tempo necessita verificar o que consta no Projeto Político Pedagógico, na documentação oriunda da mantenedora, ter acesso às discussões historiográficas, analisar os livros didáticos, produzir os recursos pedagógicos, enfim, se abastecer nas fontes que fertilizam esses campos do conhecimento.

Na realidade o ensino de História precisa migrar, gradativamente, daquele ensino que enfatiza a Europa como marco fundante para um ensino abrangente e de múltiplas abordagens onde a África seja destacada como salienta Chagas (2017, p. 83) por ter sido “a matriz constitutiva da História da humanidade” e não apenas demonstrada a partir da “expansão do capitalismo comercial ou das chamadas grandes navegações portuguesas, o que resultou na escravização dos africanos e na sua transposição para as Américas”.

Diante disso, propomos que o professor inclua a História da África, Afro-brasileira em todos os seus tempos e espaços de forma contextualizada, interdisciplinar e respaldada por um aporte bibliográfico recente e em sintonia com a nossa proposta. Nessa linha de raciocínio sugerimos atividades articuladas entre as disciplinas de História, Geografia, Artes, Sociologia,

Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática etc, onde sejam demonstrados os laços indissociáveis que aproximaram definitivamente a África, a América e o Brasil.

Para atender essas demandas sugerimos o estudo da África pré-colonial; a complexidade histórica, política, étnica e cultural da África; as independências e a organização dos novos estados; a África no contexto da Guerra Fria; a Identidade e a diversidade africana; os impactos da globalização; a realidade e as perspectivas atuais; as relações da África com o Brasil e o mundo. No que diz respeito à História Afro-brasileira, pensamos ser importante ir além do escravismo e realizar um estudo mais amplo que contemple, por exemplo, quais os grupos étnicos que vieram da África, onde se localizam seus descendentes, quais as suas contribuições na Língua Portuguesa falada no Brasil, na religiosidade, na música, na culinária, ciências, letras e artes sem esquecer, evidentemente, a sua realidade social no pós-abolição e na atualidade. Diante do exposto é pertinente lembrar o que Rocha (2016, p. 120-121) nos aponta, ou seja, “partir da atualidade das questões afro-brasileiras, enfatizando a diversidade social e cultural desses povos, levantando dados e saber como se encontram os afro-descendentes”. Os dados levantados pelo censo, organizados pelo IBGE, os sites especializados, artigos, livros e revistas recentes podem nos fornecer muitas informações que necessitamos saber sobre a atualidade social e a distribuição espacial dos Africanos, afro-brasileiros ou até mesmo das imigrantes africanos que mais recentemente começaram a chegar em diferentes pontos do Brasil.

Para o delineamento dessas novas práticas retomamos uma passagem de Rocha (2016, p. 112) quando o autor além de buscar um diálogo entre pesquisa e ensino de História indica as “linguagens alternativas” como: “imagens pictóricas, gráficos, fotografias, textos, letreiros, cartazes, documentos escritos, artigos de jornal, obras literárias, mapas, cultura material, história oral, acervo de museus, filmes, documentários e músicas”. Acrescentamos ainda o trabalho com diferentes livros didáticos, previamente selecionado pelo professor, releitura de obras de arte: pinturas, desenhos, caricaturas, escultura, etc. Ao tratarmos essas alternativas tomamos emprestado uma passagem de Arruda (2011, p. 135), quando defende que o “uso de diferentes linguagens pelos sujeitos proporcionam transformação cognitivas, mudanças na forma de pensar e relacionar saberes e raciocínios, ao considerar as complexidades podem promover a experiência singular, valorizando a estética e o subjetivo.”

No caso específico, das temáticas afro-brasileiras sugerimos o estudo, interpretação da letra de sambas como “Aquarela do Brasil” (Ari Barroso); “Canta Brasil” (Alcir Pires Vermelho); “Embala Eu” (Clementina de Jesus); “Kizomba: Festa da Raça” (Luíz Carlos da

Vila); “Nas Veias do Brasil” (Luíz Carlos da Vila-Beth Carvalho); “Dia de Graça” (Candeia); “Canto das Três Raças”, “Brasil Mestiço Santuário da Fé”, “Jogo de Angola”, “Deusa do Orixás”, “O Mar Serenou”, “Morena de Angola” eternizados na voz de Clara Nunes. Uma outra fonte fértil são os sambas de enredo apresentados pelas Escolas de Samba como “Ilu Ayê” (Portela, 1972); “Negro e Liberdade: realidade ou Ilusão” (Mangueira, 1988); “Tambor” (Salgueiro, 2009); “Nzara Ndembu- glória ao senhor do tempo” (União da Ilha do Governador, 1917); “Meus Deus ! Meu Deus ! Está extinta a escravidão ?” (Paraíso do Tuiti, 2018).

A riqueza histórica, poética e melódica da música brasileira nas vertentes que guardam a ancestralidade africana e indígena se bem aproveitados, do ponto de vista metodológico podem se constituir em possibilidades para o ensino de História. Esse tipo de atividade quando bem orientado pode segundo Duarte (2013, p. 220) desencadear “reflexões, práticas ou interpretações históricas, auxiliando na construção da consciência histórica dos principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem”. Nesse sentido enfatizamos a importância do som ancestral para ensino de História tendo como viés a música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os atos de ensinar e aprender História que mediamos no cotidiano da sala de aula ou em outros espaços precisam, gradativamente, serem transformados em laboratórios de investigação, leituras, discussões, reflexões, problematização, inclusão, diversidade, democracia a partir de estratégias criativas em que estudantes, independente do grau de ensino, possam dialogar e interagir de forma consciente, autônoma e responsável no processo de elaboração de saberes e na dinamização inovadora de fazeres. As nossas práticas educativas devem ser concebidas e de acordo com Candau e Koff (2015, p. 337) orientadas para construção de “relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais e da democratização da sociedade, por meio de políticas que articulam os direitos da igualdade e da diferença”.

A inquietude que nos acompanhou ao longo da elaboração desse texto persiste no final, pois, temos consciência que em virtude da amplitude e complexidade da temática não conseguimos dar conta de todos os seus aspectos. Neste texto, em tempos de incertezas, buscou-se explicar a importância dos estudos da História da África e Afro-brasileira para a afirmação de práticas educativas capazes de gerir de um processo de ensino e aprendizagens

comprometido com a justiça social, elaboração cognitiva e preservação do patrimônio cultural. No entanto, esperamos ter contribuído para uma reinterpretação do Brasil a partir da abordagem de temas que Meinerz (2017) denomina de “sensíveis e controversos”. Enfim, esperamos ter suscitado reflexões a respeito da possibilidade de descolonização dos currículos, pela defesa de uma educação intercultural e das relações étnico-raciais como elementos potencializadores do ensino de História.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O travo dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (orgs). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU/FAPEMIG, 2011.p.131-153.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Descolonizando Histórias da África, Culturas Africanas e da Diáspora. In: **Revista História e Diversidade**. V. 06, n. 1. Cáceres: UNEMAT, 2015. p. 77-92.

_____. Decolonialidade de Corpos e Saberes: ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In: **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2015.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. A Didática hoje: reinventando caminhos. In: **Educação e Realidade**. V. 40, n. 2. Porto Alegre; UFRGS, abr./jun.2015. p. 329-348.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. In: **Educação e Realidade**. V. 42, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, jan./mar.2017. p. 79-98.

DAVYDOV, Vasily; MÁRKOVA, Anastasia. La Concepción de La Actividad de Estudio de los Escolares. In: SHUARE, Marta (org). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. Música e construção do conhecimento histórico em aula. In: SILVA, Marcos (org). **História. Que ensino é esse?** Campinas: Papyrus, 2013. p. 207-270.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL, Educação anti-racista caminhos abertos pela lei federal 10.639/03**. Brasília: SECAD / MEC, 2005. p. 39-62.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

LANA, Rita de Cássia; MARQUES, Silvio César Moral. Quem se diploma em diversidade étnica? História e Cultura Afro-brasileiras e seus desafios para a formação de professores de História. In: EVANGELISTA, Francisco et al (orgs). **Africanidades, Afrodescendências e Educação**. Curitiba: CRV, 2017. p.105-126.

LIBANEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para o desenvolvimento humano. In: **Educação e Realidade**. 2017. p. 105-126. v. 40, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, abr/jun. 2015. p. 629-650.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.

MATTOS, Regiane Augusto. História e Cultura Afro-brasileira. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relação Étnico-Raciais. In: MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Júnia Sales (orgs). In: **Revista Educação & Realidade**. Educação e Relação Étnico-Raciais. V. 42, n. 01. Porto Alegre: UFRGS, jan/mar 2017. p. 59-77.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como descolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (orgs). **Entre Textos e Contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-164.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei 10.639/2003: da criação aos desafios para implantação. In: **Revista Contemporânea de Educação**. V. 11. n. 22. Rio de Janeiro: UFRJ, ago/dez 2017. p. 13-30.

PEREIRA, Júnia Sales. Da Ruína à Aura: Convocações da África no Ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo et al (orgs). **Ensino de História. Usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 187-205.

PEREIRA, Nilton Milleti et al. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do Ensino Médio. In: **Revista Pedagógica**, v. 5, n. 239. Brasília: MEC, 2014. p. 152-174.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinicius Vaptista. Educação Étnico-Racial e formação inicial de professores: a recepção da lei 10.639 / 2003. In: **Educação e Realidade**. v. 42, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, jan./mar. 2017. p. 183-196.

REIS, Liana Maria. Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais. In: **Cadernos de História**. V. 08, n. 10. Belo Horizonte: PUCMG, 2006. p. 11-23.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Literatura e Música: possibilidades para implementação da Lei 10.639/2003. In: PRADO, Daniel P.; MARTINEZ, Paulo Henrique (orgs). **Ensino de História: alguns caminhos, trilhas possíveis**. Rio Grande: FURG, 2016. p. 103-124.

ROCHA, Aristeu Castilhos da; QUEVEDO, Julio. Ensinar História e cultura Afro-brasileira: possibilidades e alternativas de práticas pedagógicas. In: **Fronteira Revista de História**. V. 18. n. 31. Dourados/MS: UFGD, jan/jun, 2016. p. 68-98.

SACRAMENTO, Mônica. O Jongo na Escola: uma aposta no diálogo entre saberes e práticas de dois territórios. In: GOLÇALVES, Maria Alice; RIBEIRO, Ana Paula Alves. **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras/UERJ, 2014. p. 88-105.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: Uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SANTOS, José Antonio. Apresentação. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel; SILVA, André Luiz Reis. História da África: do continente à diáspora. In: *Ciências e Letras*, n. 44. Porto Alegre: FAPA, jul./dez, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades Sulriograndenses. In: QUEVEDO, Julio; ROCHA, Aristeu Castilhos da (orgs). **Africanidades: Reflexões Afro Sul Brasileiras**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2016. p. 05-14.

TORRES, Marcelo Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (orgs). **Pesquisa em História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014. p. 83-97.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Ana Lúcia Danilevich. **História da África e dos Africanos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.