

UNEMAT Editora

Editor: Maria do Socorro de Sousa Araújo

Capa Final: Ricelli Justino dos Reis

Diagramação: Ricelli Justino dos Reis

Editora UNEMAT 2015

online

Conselho Editorial:

Maria do Socorro de Sousa Araújo (Presidente)

Ariel Lopes Torres

Luiz Carlos Chieriegatto

Mayra Aparecida Cortes

Neuza Benedita da Silva Zattar

Sandra Mara Alves Silva Neves

Severino de Paiva Sobrinho

Tales Nereu Bogoni

Roberto Vasconcelos Pinheiro

Fernanda A. Domingos Pinheiro

Roberto Tikao Tsukamoto Júnior

Gustavo Laet Rodrigues

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenadores /Organizadores: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, (2015), 232 p.

Modo de acesso:<<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiae-diversidade>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN: 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural.

CDU 94+304.4 (05)

Editora UNEMAT

Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavalhada

Fone/fax: (0xx65) 3221-0077

Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br

Revista



Dossiê “As Leis e suas práticas: a diversidade em exercício”

ENTRE ESTEREÓTIPOS E SABERES: A ÁFRICA E OS AFRICANOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Maria Claudia Cardoso

Universidade Federal do Piauí(UFPI)

E-mail: [mariacardoso2@gmail.com]

RESUMO: O texto analisa a institucionalização da Lei 10.639/2003 em um curso de licenciatura em história a distância, destinado a professores leigos do Nordeste. Por meio do diálogo com as produções de Maurice Tardif e Ana Maria Monteiro, a respeito dos saberes docentes, demonstra o impacto que os conteúdos concernentes à Lei tiveram sobre os saberes a ensinar e discute alguns estereótipos e conhecimento sobre a temática, identificados nos depoimentos e postagens online dos docentes envolvidos nessa experiência de formação em serviço.

Palavras-chave: Lei 10.639/03/ Licenciatura em história/ saberes docentes.

ABSTRACT: The text analyzes the institutionalization of Law 10.639 / 2003 on a major course in history the distance intended to lay the Northeast teachers. Through dialogue with the productions of Maurice Tardif and Ana Maria Monteiro, about the teaching knowledge, it demonstrates the impact that the contents concerning the law had on the knowledge to teach and discuss stereotypes and knowledge who attended the testimonials and online postings of teachers involved in this training experience in service.

Keywords: Lei 10.639/03/ Degree in history/ Teaching knowledge)

A aprovação da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, obrigou todos os estabelecimentos de ensino do país, públicos e particulares, a ministrar o estudo da História e a Cultura Afro-Brasileira. No texto da nova lei, os conteúdos a serem ensinados seriam “a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, todos com o objetivo, segundo a legislação, de resgatar a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil”, especialmente, nos conteúdos programáticos das disciplinas de literatura, história e educação artística¹.

Em 2008, o texto da Lei 10.639/03 passou por alterações, resultando na Lei 11.645/08, que conferia nova redação ao Art. 26-A da LDBEN, determinando, além do estudo da história e cultura afro-brasileira, a inclusão da história e cultura indígena. Os legisladores estabelecem os conteúdos programáticos mínimos para que Lei possa se efetivar:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da 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

1 Lei 10.639/2003 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL/MEC,2008).²

Gestores públicos, especialistas e professores das várias instâncias educacionais que trabalhavam com os conteúdos da Lei constataram a necessidade de diagnósticos, orientações, formulações e pareceres dos órgãos competentes e, principalmente, que era urgente criar estratégias à promoção de formação inicial e continuada aos futuros docentes e, àqueles já em exercício da profissão, que não tinham tido formação acadêmica.

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em maio de 2004, o Parecer 03/2004³ que expunha a necessidade epistemológica e pedagógica de novas diretrizes à efetiva institucionalização da Lei. Em junho de 2004 a Resolução 1/2004,⁴ estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As novas diretrizes deveriam ser consideradas por todas as instituições de ensino, nos diferentes níveis de formação e modalidades, incluídas aquelas que promovem formação inicial e continuada de professores.

O presente texto analisa a institucionalização da Lei 10.639/2003 em um curso de licenciatura em história a distância, coordenado pelo Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pelo Departamento de História da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, destinado a professores leigos dos estados do Maranhão, Ceará, Sergipe e Bahia, ocorrido entre os anos de 2006 e 2010, para atender o Programa Pró-Licenciatura II⁵.

O estudo apropriou-se das contribuições de Maurice Tardif e Ana Maria Monteiro⁶ 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 esses 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 trabalho⁷.

Desse modo, objetiva-se aqui demonstrar o impacto que os conteúdos concernentes à nova Lei 10.639/2003 tiveram sobre os saberes a ensinar já consolidados entre

2 Lei 11.645/08 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

3 Parecer n.º: CNE/CP 003/2004, disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> acesso em 10/08/2015.

4 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> acesso em 10/08/2015.

5 Programa lançado pelo MEC em 2004, com o objetivo de melhorar o ensino na educação básica por meio do aumento do número de professores através do incentivo à licenciatura entre jovens, bem como, por meio da qualificação profissional de professores leigos em cursos de primeira e de segunda licenciatura.

6 (TARDIF, 2010; MONTEIRO, 2007)

7 (TARDIF, 2010, p.9-10)

os professores leigos, denominados aqui professores cursistas. Para isso, considero a dimensão dos saberes e práticas docentes enunciados preferencialmente pelos professores cursistas no ambiente virtual de aprendizagem do *Seminário Especial História da África*⁸, disciplina oferecida no segundo semestre de 2010. Concordando com Maurice Tardif, de que valores, visões de mundo, lugares de pertencimento social forjam saberes que os professores mobilizam enquanto exercem o seu trabalho, a problemática aqui é refletir o grau de embate entre os saberes antes adquiridos e os novos saberes aprendidos e apreendidos no curso de licenciatura em história pelos cursistas. Igualmente, intentou-se no âmbito das subjetividades que permeiam as nossas relações étnico-raciais, refletir alguns estereótipos e saberes ligados as temáticas concernentes à Lei 10.639/2003 que compareceram no ambiente escolar dos cursistas investigados.

Por cursistas, neste curso de licenciatura a distância, entendam ser um grupo constituído na quase totalidade de mulheres, formadas professoras em nível médio e com algumas décadas no ofício da profissão, atuando em escolas públicas do ensino fundamental e médio dos seus estados e municípios⁹. Esses pertencimentos irão dar uma marca, uma identidade para essa experiência de formação, de modo que é importante que eles sejam considerados. Miranda¹⁰ propõe reflexão instigante ao situar o lugar de subalternidade conferido às mulheres na sociedade, traduzido, por exemplo, nas relações que se dão na escola pública entre professoras não-leitoras oriundas de setores médios e empobrecidos e seus alunos também subalternizados.

Questionadas sobre como foi conciliar trabalho e estudo, as professoras afirmaram, nos questionários respondidos por e-mail, terem tido dificuldades, que foi preciso fazer sacrifícios e escolhas, que passaram pelo envolvimento dos familiares com a aprovação ou não dos mesmos.

O aumento da renda foi o principal fator que levou essas professoras a fazerem o curso universitário. Outras motivações foram citadas de modo secundário pelas professoras. Algumas, de ordem profissional, como melhorar o desempenho na sala de aula, compreender o que ensinavam ou diminuir a carga horária semanal. Outras eram interesses mais pessoais que revelavam afinidade pela disciplina. O que pôde ser identificado nas respostas como “sempre fui apaixonada por história”, “sempre gostei”, “foi a realização de um sonho”, “para conhecer minha própria história”. Esses pertencimentos sociais, interes-

8 A disciplina foi escrita pelo professor Leonardo Affonso de Miranda Pereira, professor assistente do quadro efetivo da PUC-Rio, e pela professora Ynaê Lopes dos Santos, na época cursando doutorado na USP e sem vínculo formal com a UERJ ou com a PUC-Rio.

9 1003 professores leigos, funcionários públicos efetivos ou temporários, que lecionavam história há pelo menos 1 ano foram matriculados depois da prova de redação e conhecimentos gerais. Em agosto de 2006 as aulas se iniciaram nos polos 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, entre os 40 e 50 anos. Cf. FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. 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, 2013.

10 MIRANDA, Cláudia. Colaboração intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes de escola pública In: A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural / Marcelo Andrade (org.) Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ses e perspectivas individuais irão dar uma “cor”, um “tom”, para essa profissionalização em serviço. Nessa lógica, os saberes docentes devem ser considerados a partir desses registros, que também influenciaram, no decorrer da formação, o trabalho dessas professoras cursistas, pois,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2010, p.11).

Sentidos e significados sobre a África e os africanos no ambiente virtual de aprendizagem

Os professores têm em mente três categorias de conhecimento de conteúdo: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento dos conteúdos pedagogizados e o conhecimento curricular. O saber docente não envolve apenas o domínio de fatos e conceitos de determinada área de conhecimento ou disciplina. Enquanto desempenha o seu trabalho o professor mobiliza saberes que lhe torna conhecedor da matéria a ensinar, capaz de pedagogizar o conteúdo ensinado e a par do currículo da área de conhecimento ou disciplina em que se atua¹¹.

O *Seminário Especial História da África* representou a efetivação da Lei 10.639/2003 entre as diferentes categorias de docentes envolvidos no curso de licenciatura em história. Os docentes atuaram na coordenação acadêmica e administrativa, como conteudistas, formadores, tutores presenciais e a distância e na condição de professores cursistas¹².

A leitura dos objetivos, ementa e programa do curso revelou um recorte temporal entre os séculos XVI e início do XIX. A ementa do curso propunha refletir os

problemas e possibilidades relacionados à construção de uma identidade africana a partir do século XIX. Análise da dinâmica dos processos sociais, culturais e políticos próprios ao continente africano entre os séculos XVI e XIX, com especial ênfase na região centro-ocidental. Relações entre tais movimentos específicos e a configuração mais ampla da história da Europa e das Américas no mesmo período, em especial no contexto da diáspora e da formação do mundo atlântico (Programa do Seminário Especial História da África /PUC/UERJ/MEC).

O foco na história das sociedades africanas centro-ocidentais, entre o século XVI e até o início do século XIX, portanto, antes do imperialismo, buscava contrapor às noções sobre a África e os africanos, construídas no imaginário do Ocidente, a partir do final do século XIX. Objetivava fazer com que os cursistas compreendessem que o conhecimento sobre o continente africano difundido nos meios de comunicação de massa, livros e mes-

11 (MONTEIRO, 2007, p. 190-191)

12 Os professores cursistas eram os discentes, mas por já atuarem na área de conhecimento da formação inicial que realizavam, preferi qualificá-los de professores, agregando à palavra professor, o vocábulo cursista.

mo no ensino de história não corresponde e nem dá conta da complexidade das histórias e culturas vividas no continente no decorrer do tempo histórico.

O Seminário Especial História da África foi organizado em 16 aulas-texto, disponibilizada no formato impresso e digital disponível no AulaNet, o ambiente virtual de aprendizagem da PUC-Rio. O uso de material impresso ainda é dominante no ensino a distância, pois os gestores alegam baixo custo, facilidade de produção, distribuição, utilização e acesso¹³. Nessa experiência de curso o material escrito foi primordial, pois muitos cursistas não tinham acesso cotidiano à internet ou alegavam dificuldades para estudar diretamente no computador.

Os professores cursistas deveriam ler os textos e responder a uma questão-problema proposta no final da aula-texto. As respostas deveriam ser postadas no fórum da disciplina e assim suscitar discussões e análises que seriam compartilhadas por todos. Caso algum cursista tivesse uma dificuldade tanto o tutor quanto os colegas de curso, vinculados ao polo aos quais estavam matriculados, poderiam interagir.

Para a aula inaugural da disciplina, os cursistas assistiram a conferência da escritora Chimamanda Adichie¹⁴, “O perigo de uma única história”, proferida em 2009, para a organização Technology, Entertainment, Design – TED e leram o texto da primeira aula, cujo título era “Um continente sem história?”.

O recurso pedagógico do vídeo-depoimento sensibilizou tantos tutores a distância quanto cursistas. No fórum de debates da disciplina muitos refletiram sobre seus saberes e práticas na sala de aula. O depoimento da escritora centra-se nas recorrentes representações sobre o continente africano e os povos que nele habitam especialmente aquelas veiculadas pelos diferentes meios de comunicação social. Ela questiona um conhecimento sobre o continente que leve em conta somente essas informações. Todavia, Chimamanda apresenta uma postura que surpreende os professores-cursistas: ela se implica no problema que coloca. Seu relato mostra como a mesma se viu fazendo julgamentos preconcebidos sobre pessoas e lugares, ou seja, qualquer um pode atribuir um juízo estereotipado sobre pessoas, sociedades, situações, se o ambiente sociocultural no qual se insere se erige desvalorizando a diferença e o diferente, vendo o outro como um desigual, inferior, estranho. A postagem de uma cursista trouxe a seguinte reflexão:

[A aula] desperta em nós professores e estudantes de história, questionamentos, dúvidas, incertezas e também nos faz refletir sobre o que levamos para a sala de aula, sobre o que realmente sabemos sobre o assunto e como nos portamos diante destes assuntos sem utilizar conceitos e/ou preconceitos na elaboração e no momento da aula (Fórum de debates, professora cursista, Polo Salvador, 17/08/2010).

Alguns professores-tutores retornaram aos formadores dando notícias do impacto da primeira aula. A tutora a distância de Bacabal registrou no fórum de debates da disciplina que “gostaria de parabenizar a equipe pela ótima aula inaugural associada a esse

13 (RUMBLE, 2003, p.72).

14 Escritora nigeriana com vários livros publicados e três deles premiados, que tratam de questões de gênero, étnicas e de identidades. A conferência foi proferida, em 2009, para a Technology, Entertainment, Design – TED. Os cursistas deveriam assistir ao vídeo, que tem cerca de 18 minutos, e ler o texto da primeira aula, cujo título era “Um continente sem história?”.

belíssimo depoimento. Acho que causou um forte impacto nos alunos, e em mim igualmente”¹⁵. No ensejo a tutora de São Luís postou: “também adorei o vídeo e os alunos da MAD¹⁶ estão participando e comentando mesmo”¹⁷.

A segunda aula-texto se ancorou nos achados da tese do historiador Anderson Oliva que investigou as representações sobre a África e os africanos no imaginário do Ocidente, a partir das experiências de Portugal e do Brasil¹⁸. Os cursistas foram instigados a olhar de modo mais atento para os seus próprios materiais de ensino utilizados para lecionar história. A leitura da aula e as reflexões a trajetória de suas práticas docentes levaram à constatação que, de fato, textos imagéticos, audiovisuais e escritos produzidos pelo cinema e meios de comunicação em geral contribuíram sobremaneira para construção dos estereótipos apresentados. E que, todavia, os livros didáticos que deveriam ser referência por “traduzirem” o conhecimento científico em conhecimento escolar também estão povoados de imprecisões, noções inadequadas e abordagens discutíveis sobre os conteúdos estudados.

No geral, os cursistas atenderam aos objetivos das duas primeiras aulas, pois lembraram das inúmeras representações sobre o continente e, inclusive, se implicaram nesse processo de construção e difusão de estereótipos. Por exemplo, a cursista de Jequié, na Bahia, destacou a força dos estereótipos quando somente vemos uma “África pobre, faminta, doente com seres humanos conformados com sua situação ou quando o destaque positivo é dado por sua bela fauna” (Fórum de debates, Polo Jequié, Bahia, 07/08/2010). Outra, do mesmo estado, saudou a disciplina iniciada, pois,

Quando passamos a estudar a África a fundo podemos descobrir que ela não mostra apenas pobreza, fome, sofrimento e dor, mas que também tem muitas coisas boas, como seus campos e florestas, rios, a valorização cultural de nossas origens africanas (...). (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, Bahia, 12/08/2010).

Contudo, ao longo do curso foram identificadas postagens que comprovam que os estereótipos aludidos por Adichie e discutidos nas primeiras aulas foram abalados, mas não saíram do imaginário social de alguns professores. As representações de África-vítima, África-conquistada e África-primitiva permaneceram nos textos de muitos cursistas até os últimos dias de aula¹⁹. Em algumas postagens, esses juízos sobre passado e o presente africano aparecera todos juntos; em outras, foi possível identificá-los separados.

A representação da África como lugar primitivo, em uma interpretação que remetia a noção de atraso, de pouca mudança histórica pôde ser encontrada na análise do emprego do vocábulo tribo nas postagens dos cursistas. A palavra tribo aparece apenas três

15 Fórum de debates - tutora a distância, Polo Bacabal, Maranhão, 17/08/2010.

16 A coordenação criou uma identificação das turmas que combinava as duas primeiras letras do nome do estado e a sequência do alfabeto.

17 Fórum de debates, tutora a distância, Polos São Luís e Barra do Corda, Maranhão, 17/08/2010.

18 (OLIVA, 2007)

19 OLIVA, Anderson Ribeiro. Op. cit. p. 84-86 faz reflete o imaginário sobre a África e os africanos elaborado pelos próprios africanos, no contexto histórico após as independências. Reflexões análogas estão em (MUNANGA, 1993. p. 109; MBENBE, 2001. p. 181-183)

vezes nos textos do Seminário Especial História da África. Em duas delas para explicar o porquê do seu não uso. Os professores conteudistas se preocuparam de substituí-lo pelas palavras sociedades ou povos, já que o vocábulo tribo carrega um conjunto de significados estereotipados.

No texto da segunda aula, dialogando com Oliva²⁰ que aborda as representações e imprecisões sobre a África nos livros didáticos, os professores-autores explicam aos cursistas que, para simplificar o entendimento, muitos livros didáticos adaptam as categorias e noções usadas para denominar instituições das sociedades europeias para definir as organizações político-sociais do continente africano, procedimento que muitas vezes distorce a lógica própria às sociedades africanas e ainda incute a ideia de atraso, pois compara Europa e África. Nesse exercício de transposição de conceitos, as formações sociais africanas que não têm correspondência nas categorias das sociedades europeias acabam sendo generalizadas como tribais, noção imbuída da ideia do “primitivismo e do atraso”²¹. Na sétima aula, o termo tribo aparece na oração: “parte significativa das sociedades africanas era formada por pequenos grupos que, durante muito tempo, foram chamados de tribos”²². Como se constata não há, na oração, a intenção de naturalizar nem de promover o uso do termo tribo. Apenas na quinta aula há o uso do termo tribo como comumente é concebido. Em uma frase que aborda o triunfo do islã sobre os povos berberes foi escrita a palavra tribo ao invés de povo²³. No decorrer de todas as aulas, os vocábulos povos e sociedades foram usados alternadamente para se remeter às populações africanas no período estudado.

Já no fórum de debates da disciplina a palavra tribo apareceu 360 vezes e na aceção criticada nos textos da disciplina. Ao que parece, muitos cursistas nem estranharam a palavra tribo em seus textos ou nos textos que recortavam de outros suportes de aprendizagem e postavam no AulaNet. Nas mensagens a palavra poderia ser substituída por povos, sociedades, comunidades, o que não ocorreu.

Passados dois meses de curso, parte da resposta de uma cursista afirmava que,

(...) quando os portugueses iniciaram a exploração do litoral africano, os povos da África já apresentarem três tipos diferentes de organização social. Alguns grupos tinham Estados organizados e grandes cidades. Outros viviam em sociedades tribais do tipo patriarcal, sobrevivendo da agricultura e pecuária. E havia ainda as tribos de coletores-caçadores. (Fórum de debates, aluna, Polo Jaguaribe, Ceará, 08/10/2010).

É possível que a cursista estivesse se remetendo às sociedades de linhagens, mas escreveu sociedades tribais. O que sugere que a mesma não compreendeu e nem incor-

20 (OLIVA, 2003)

21 (PEREIRA, 2010, aula 2, p.5)

22 (PEREIRA, 2010, aula 7, p.1.)

23 Na introdução da História Geral da África, tomo I, Joseph Ki-Zerbo explica que, por conta das “conotações pejorativas e das diversas ideias falsas”, o termo tribo foi quase que banido da obra tendo validade apenas para designar a organização social de povos árabes e berberes, pois, em suas línguas, o termo Khabbylia (tribo), que “designa um grupo de pessoas ligadas genealogicamente a um ancestral comum e que vivem num território delimitado”, (...) desempenhou e por vezes desempenha um papel que não pode ficar esquecido por silêncio na história de inúmeros países norte-africanos. (KI-ZERBO, 2010, p.56) <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf> consultado em 05 de agosto de 2013.

porou o conceito de linhagem trabalhado nas aulas 7 e 8 do curso. A mensagem acima deveria responder a questão-problema da aula 9, que pedia para discutir os interesses dos soberanos do Congo e de Portugal nas cartas trocadas entre si, no início do século XV. Sobre a mesma tarefa da aula 9, em outra mensagem foi identificado o sentido usual e estereotipado do vocábulo tribo:

No século XV, os portugueses chegam ao continente africano, levados pelos interesses comerciais. Estabelecendo relações no litoral com os africanos, pois os portugueses não adentravam o litoral. Contando também com as guerras entre as tribos eles oficializam um comércio escravista entre os reis africanos com as guerras entre as tribos, fortalecida. A tribo que perdia a batalha era vendida aos portugueses, o que também sustentava seu comércio escravista. No final do século XVI chegam à região as invasões mulçumanas e a difusão do cristianismo; então Portugal reforça seu poder no apoio ao reino de Ndongo. Alicerçado nos interesses comerciais (Fórum de debates, cursista, Polo Itapipoca, Ceará, 28/10/2010).

Outra cursista, isso já no final do semestre letivo, compartilhava no fórum de debates a ideia de que,

(...) antes da chegada dos europeus na África, os povos dessa região já tinham uma autonomia comercial e praticavam entre si o comércio, desde gêneros primários, manufaturados, industrializados e até escravos, **os quais eram capturados por tribos rivais** e estes eram vendidos para todo o Mediterrâneo (...) (Fórum de debates, cursista, Polo Crato, Ceará, 23/11/2010).

O termo não sairá fácil do vocabulário dos docentes. Provavelmente muitos professores ainda estejam usando a noção de tribo sem estranhá-la, contextualizá-la em um momento histórico preciso. O uso da palavra tribo para designar os grupos sociais africanos na linguagem dos meios de comunicação e no saber escolar, assim como o seu uso disseminado no imaginário social brasileiro revelam o reduzido alcance que as contribuições das ciências sociais e humanas já deram sobre o assunto²⁴. Assim,

insistir nessa forma de se referir às sociedades da África não encontra mais uma aceitável justificativa. Sua recorrência sinaliza para uma continuidade das ideias divulgadas pelas teorias que defendiam a suposta inferioridade dos povos africanos perante os europeus, já que tribo aparece na literatura colonialista com o significado oposto ao de civilização (OLIVA, 2006, p 209).

Na tradição intelectual ocidental, a natureza do saber exige racionalidade. O saber é compreendido como racional, ajuizado, argumentativo. Para definir o saber dos professores, Tardif ancora-se principalmente na dimensão argumentativa do saber, que consiste em “tentar validar, por meio de argumentos e operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação”²⁵. Nesse sentido,

24 (OLIVA, 2006, p. 187-220)

25 (TARDIF, 2010, p.196)

saber significa, além de evocar uma sentença que seja verdadeira para si e para o outro, também ser capaz de explicar por que razões, o que se ajuíza tem validade²⁶.

Mas 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, incluindo as ciências sociais e humanas. E esses saberes podem ser questionados a qualquer momento. “Um saber é contestado e contestável a partir de outro saber”²⁷, ou seja, por algum outro conhecimento que seja capaz de explicar, sob as bases da racionalidade, um modo de agir e conceber.

Algumas instituições e espaços de enunciação de conhecimentos sobre a África, os africanos e a diáspora são responsáveis por abastecer o saber escolar. Indagadas sobre os possíveis meios de acesso aos conteúdos da Lei, antes mesmo de iniciarem a disciplina história da África, quase todas as cursistas que responderam ao questionário proposto citaram os livros. Foram também citados outros meios, como revistas, internet e instituições públicas e da sociedade civil. Uma cursista escreveu que soube da Lei “em revistas, livros específicos, DVDs, jornais impressos e às vezes em discussões entre colegas na escola”²⁸. Outra cursista do mesmo estado, mas de polo diferente informou que ficou sabendo “em alguns poucos eventos culturais, realizados na escola em que trabalho por representantes do Movimento pela Consciência Negra e em alguns livros, internet e revistas”²⁹. Outra aluna revelou que, na sua escola, “houve um tempo que o tema entrou como disciplina. Duraram dois anos e depois tiraram”³⁰. Provavelmente a professora se referia à disciplina “Introdução aos estudos africanos” que existiu na rede estadual de educação do estado nos anos de 1985 e 1986³¹. Uma iniciativa de governo também foi apontada por outra cursista como o seu primeiro contato com a temática: “A SECULT³² e a Secretaria de educação municipal, aqui em Salvador, promoveram alguns encontros com estudiosos desta área”³³. Duas alunas que fizeram trabalhos de final de curso sobre as comunidades negras rurais citaram o convívio anterior com essas comunidades como fonte de conhecimentos: “museus, cidades históricas, a própria cidade onde ficam os quilombolas”³⁴; “os ambientes nos quais tive acesso ao tema da história e cultura africana e afro-brasileira foram: a biblioteca municipal, livros didáticos e visitas aos povoados”³⁵. Mas apenas uma professora declarou conhecer com mais propriedade os conteúdos de história da África. No geral, essas professoras associaram a Lei às relações raciais brasileiras, à história da escravidão e do pós-abo-

26 Ibid.

27 Op. cit. p. 202.

28 Questionário por e-mail, cursista, polo Guanambi, Bahia, 29/03/2012.

29 Questionário por e-mail, cursista, polo Salvador, Bahia, 20/04/2012.

30 Questionário por e-mail, cursista, polo Juazeiro, Bahia, 17/04/2012.

31 Ver FERREIRA, 2013, p.64.

32 Secretaria de Cultura da Bahia, vinculada ao governo do estado.

33 Questionário por e-mail, cursista, polo Salvador, Bahia, 26/03/2012.

34 Questionário por e-mail, cursista, polo Teixeira de Freitas, Bahia, 28/03/2012.

35 Questionário por e-mail, cursista, polo Bacabal, Maranhão, 17/03/2012.

lição. Como a cursista do polo de Bacabal, Maranhão que declarou ter “conhecimentos por visitar povoados e conversar com os mais antigos”³⁶.

Questionando os professores tutores se eles tinham como identificar e qualificar os saberes prévios dos professores-cursistas sobre os conteúdos da Lei, apurei que para esses formadores, os conhecimentos que os cursistas tinham 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 11.645/2008³⁷. 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”³⁸. 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. Para a tutora a distância do polo de Aracati, os cursistas apresentavam uma visão generalizante do continente, advindas do que “divulgam por aí. De livros, de mídia”. Ela também destacou que a religião parece ser um campo de formação, de conhecimento para esses professores-alunos, pois alguns “conhecem mais a fundo esse terreno das religiões porque são adeptos”. Por conta dessas características a professora afirmou que “as dificuldades dessa disciplina é que ela incentivava a ficar muito na discussão geral. Então ficavam falando da Iemanjá, da religião afro, da capoeira. Era muito vamos passar pelo que todo mundo diz sobre a África, que a gente tem que valorizar, que é maravilhoso...”³⁹. Já 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 exemplificar⁴⁰. A percepção do desconhecimento por parte dos tutores foi unanimidade e por isso

36 Questionário por e-mail, cursista, polo Bacabal, Maranhão, 17/03/2012.

37 O professor está se referindo estritamente à Lei 10.639/2003, mas como o estudo ocorreu posteriormente a Lei 11.645/2008, que incorporou o estudo da história e das culturas indígenas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi feita uma padronização na tese se referindo a última Lei, mas com a ressalva de que o estudo só iria contemplar o que propugnava a Lei de 2003.

38 Questionário por e-mail, Andréa Queiroz (tutora a distância), polo Aracaju, Sergipe, 02/07/2013.

39 Entrevista, tutora a distância, polo Aracati, Ceará, 18/09/2012.

40 Entrevista, tutora a distância, polo Aracaju, Sergipe, 13/09/2012.

todos relataram que a disciplina foi muito bem recebida pelos cursistas, pois os mesmos tinham noção da lacuna em suas formações.

O grupo de cursistas por ser de uma maioria de professoras que há muito tempo lecionava, alguns inclusive com muitos anos lecionando história, já lidava com alguns saberes, conhecimentos a ensinar e conhecimentos sobre como ensinar, implícitos ao ensino de história. Desse modo, a formação para o ensino de história vinha ocorrendo no cotidiano desses docentes, na formação continuada, com as trocas de experiências de ensino, pesquisas e leituras feitas para preparar uma aula etc. Nesses espaços de formação, no qual circulam os saberes da experiência muitas vezes, certamente conhecimentos tácitos iam sendo 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. Essa situação é complexa por se tratar de área de conhecimento e campo disciplinar em acelerada construção, logo, com disputas sobre o que e como ensinar.

Construções estereotipadas (negativas e positivas) sobre a África e os africanos podem ser facilmente identificadas em diferentes espaços de enunciação. Alguns desses espaços são os meios de comunicação e os livros, em geral, e didáticos, em particular. Particularmente sobre os veículos de entretenimento e informação midiática diversos estudos têm apontado o papel desses veículos na construção de representações negativas a África, os africanos e populações negras em geral.⁴¹

No fórum da disciplina, os cursistas postaram sugestões de filmes ficcionais, documentários e animações infantis. Os cursistas ainda comentavam as reportagens que assistiam na televisão.

Uma cursista, no sentido do que vinha sendo discutido no primeiro fórum de debates, refletiu sobre os interesses subjacentes às produções da televisão brasileira:

Os programas de TV, no geral, estão interessados na audiência, no lucro. Não há preocupação em transmitir valores, em desconstruir preconceitos, em formar a visão crítica do cidadão. Eles sabem para quem vender o seu produto, quem é o público que assiste. Principalmente a TV aberta, que só falta chamar quem assiste de ignorante. O preconceito e a discriminação estão presentes em nossa sociedade, cabe uma análise crítica de tudo que nos chega (Fórum de debates, cursista, Polo Salvador, Bahia, 29/08/2010).

Não foi unanimidade tecer críticas negativamente às mídias. Alguns

41 Uma análise sobre a construção de lugares sociais destinados aos negros brasileiros a partir de uma história das telenovelas está em (ARAÚJO, 2000). Uma reflexão sobre a tentativa de excluir os negros da sociedade brasileira em função da maneira como esse grupo social aparece representado nas construções discursivas (frases feitas) e nas construções imagéticas da mídia escrita brasileira (jornais e revistas) pode ser encontrada em (PEREIRA, 2001).

professores-cursistas declararam nos textos postados que precisava haver mais investimento em produções audiovisuais que contribuíssem com o trabalho docente. Assertivamente um cursista citou uma produção da televisão pública:

(...) Para tentar reverter essa imagem, a TV Brasil apresentou em setembro de 2009, nas sextas-feiras, a partir das 22 horas, a série produzida pela Baboon Filmes, vencedora de concorrência pública. A ideia inicial foi percorrer o maior número de países para mostrar toda a diversidade do continente⁴². Programas e/ou séries como essas é que devem estar à disposição de nós professores e nas escolas para um trabalho mais voltado aos olhares de identidade do continente africano que ainda são vistos com olhares discriminatórios. Pena que programas como esses não são bem divulgados e mostrados em emissoras de pouca audiência. (Fórum de debates, cursista, Polo Jequié, Bahia, 06/08/2010).

Filmes ficcionais e não ficcionais também foram citados no fórum da disciplina, por exemplo, as produções “O Sol tornará a brilhar”, “O jardineiro fiel” e “Amistad”. Três produções ocidentais que abordam a temática racial em contextos históricos e espaços-sociais diferentes⁴³. No polo de Jequié, uma cursista citou o filme “Kiriku e a feiticeira”⁴⁴, exemplificando-o como um recurso audiovisual. Esse filme de animação foi destacado de modo positivo pelos professores dessa turma e os comentários sobre o mesmo suscitou reflexões.

Uma aluna pontuou que o filme somava, mas não foi feito por um africano, afirmação que parece revelar já um diálogo com as duas primeiras aulas da disciplina, que criticavam o eurocentrismo e tratavam da busca de um ponto de vista africano. Outra declarou: “Já trabalhei com ‘Kiriku e a feiticeira’ com minhas turmas e acho que vale a pena trazer esse novo olhar acerca da ancestralidade africana para a discussão em sala de aula”⁴⁵. Outra professora entrou no debate e destacou a importância do filme, “principalmente a concepção de que os heróis são construídos no seio materno e nas relações cotidianas vivenciadas na comunidade em que vivem”⁴⁶. Essa contribuição foi rebatida por outra colega, que declarou ter assistido à animação com suas turmas do sexto ano, gostado, mas

(...) Fica a crítica de uma visão ainda europeizada da África, pois mostra os habitantes levando uma vida muito simples, como se na África não houvesse grandes cidades, diferentes modos de se vestir, e principalmente diferentes culturas. Mas já é um bom

42 O cursista se referia à série “Nova África” da TV Brasil, que teve 32 episódios de 30 minutos cada sobre 17 países africanos. Sobre a série consultar <http://www.baboon.com.br/main/trabalhos/view/1> acesso 08/08/2010.

43 “O Sol tornará a brilhar” e “Amistad” são produções estadunidenses. O primeiro lançado originalmente em 1961 e com produção nova em 2008, aborda o cotidiano de uma família afro-americana no contexto do regime de segregação racial. O segundo de 1997, aborda a resistência dos africanos a escravidão, as condições em que ocorria o tráfico negreiro e as primeiras lutas abolicionistas nos EUA. Já “O Jardineiro Fiel” é uma produção Reino-britânica, de 2005, ambientada no Quênia que discute os interesses econômicos da indústria farmacêutica europeia no continente africano.

44 Kiriku e a Feiticeira é um filme de animação de produção franco-belga, dirigido por Michel Ocelot, lançado em 1998. Inspirado em um conto africano cuja ambientação está nas culturas da África Ocidental, o filme retrata as aventuras de um minúsculo menino, com generosidade e inteligência acima do comum, que se dispõe a salvar sua aldeia das maldades da feiticeira Karabá. Ver http://fr.wikipedia.org/wiki/Kirikou_et_la_Sorci%C3%A8re

45 Fórum de debates, postagem de uma cursista, Polo Jequié, Bahia, 11/08/2010.

46 Fórum de debates, postagem de uma cursista, Polo Jequié, 12/08/2010.

início à valorização da cultura e da sabedoria dos povos africanos (Fórum de debates, cursista, Polo Jequié, Bahia, 13/08/2010).

Acredito que a professora queria ter dito “visão eurocêntrica da África”, pois o cenário criado pela animação é de uma aldeia africana, o que, de certo modo, remeteria para a imagem África-primitiva presente nas nossas construções estereotipadas. Em resposta à ponderação acima, outra cursista entrou no debate:

O que chamou a minha atenção no comentário é a “vida simples” como algo a ser superado ou suprido da história dos africanos. Se observarmos o desenvolvimento industrial da região Sudeste do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro) não podemos generalizar que todo Brasil tem esse perfil e nem tampouco podemos considerar que porque alguns índios do Amazonas ou moradores de pequenas vilas têm uma vida primitiva, simples, que todos brasileiros agem da mesma forma. Acredito que precisamos efetivamente conhecer as diferenças locais, sociais, econômicas, políticas... (Fórum de debates, cursista, Polo Jequié, Bahia, 22/08).

O argumento atenta para a diversidade, ao levantar a preocupação com a defesa de uma história dos povos e sociedades a partir de um parâmetro, novamente eurocêntrico, porque vê desenvolvimento, progresso e sucesso em sociedades organizadas conforme os padrões do Ocidente: urbanas, industrializadas etc. Não são produções escritas e audiovisuais que apresentem somente o que há de “desenvolvimento” na África que modificarão as concepções estereotipadas sobre o continente e seus povos e, conseqüentemente, contribuirão para transformar a relação que têm a maioria dos brasileiros com o continente.

Dito isso, é importante considerar o contexto da animação Kiriku. A produção faz um recorte de uma determinada sociedade africana: as comunidades tradicionais do Senegal. Logo, ele não se propõe representar toda a África. O problema é que uma diversidade razoável de produções como essas não chega ao Brasil.

Allain Kaly⁴⁷ cita uma série de filmes rodados e romances escritos por europeus e americanos ambientados em algum país africano. O professor questiona o investimento que fazem a indústria editorial e cinematográfica nesse mercado. Já que intelectuais e artistas reproduzem processos de dominação através de essencialismos sobre o continente e os africanos. Ele dá como exemplo os romances escritos sobre os genocídios na África que foram rapidamente traduzidos no Brasil, enquanto as obras escritas pelos africanos que revelam outros pontos de vista sobre os mesmos eventos não conseguem entrar no nosso mercado editorial. Seguindo o raciocínio do professor Kaly, a dominação se dá preferencialmente pelo privilégio de poder narrar, dizer o que é a África, ou seja, defini-la⁴⁸. Portanto, “sob tal perspectiva, Ruanda não é um fato de pretos africanos selvagens”⁴⁹, pois

47 (KALY, 2013).

48 violência simbólica Kaly se reporta a Bourdieu, 1989, no trabalho *O Poder Simbólico*, que afirma que o poder simbólico se funda nos sistemas simbólicos como a linguagem, seja literária, cinematográfica ou jornalística apud KALY, 2013, p.163.

49 Idem, p. 64.

tratar da África e dos africanos sob esses prismas atende aos interesses de se manter uma estrutura, um padrão das relações raciais no Brasil⁵⁰.

A proeminência da indústria do audiovisual nos saberes dos professores envolvidos nessa formação pôde ser pela atenção que a Copa do Mundo teve na conversa dos cursistas. Quando a disciplina história da África se iniciou, os jogos tinham terminado recentemente e a memória dos cursistas estava povoada de informações sobre a África e os africanos. As postagens sobre a Copa do Mundo dão uma noção do lugar que têm os meios de comunicação na transmissão de informações, muitas delas tomadas como conhecimento.

Os cursistas escreveram sobre a função que tiveram os meios de comunicação de levarem para dentro de suas casas novas informações sobre o continente ajudando a desmistificaram alguns estereótipos, quase todos disseminados por esses mesmos veículos:

A Copa do Mundo desmistificou a ideia de que a África é um continente extremamente pobre como nós costumamos ouvir na mídia, foi muito importante a divulgação das várias histórias desse continente para que as pessoas entendam que a África é um continente culturalmente rico e que sofre também modificações e se moderniza como todos os outros países no mundo, com um diferencial importante, é lá onde começou a humanidade (Fórum de debates, cursista, Polo Aracaju, Sergipe, 25/08/2010).

Na postagem acima convivem duas concepções sobre o continente. A ideia de transformação, cara à história, nos termos “modificações” e “moderniza”. Mas, por outro lado, apesar de a cursista fazer uso do substantivo continente para se referir à África, no final da mensagem ela retorna à representação de África-país que contribui para provocar reducionismos e estereótipos.

Outra cursista contribuiu no fórum com a seguinte mensagem:

É interessante perceber que, antes da Copa do Mundo, o continente africano era visto por muitos brasileiros como um continente pobre de onde tinham vindo para o Brasil pessoas para serem escravizadas no passado, e que essas pessoas ajudaram a formar nossa identidade cultural assim como brancos e índios.

Penso que o mundo ficou perplexo diante da capacidade, criatividade, competência e alegria evidenciadas pelos povos africanos na Copa do Mundo. Realmente, a África mostrou o que é para o mundo (Fórum de debates, cursista, Polo Aracaju, Sergipe, 05/08/2010).

Apesar de aparentemente não querer escrever sobre a inferioridade dos africanos, uma cursista postou exatamente isso:

Para mim a África era um continente muito pobre, porém nunca associei sua população como sendo incapazes. E depois da Copa do Mundo a África mostrou que é um continente rico e vislumbante [sic], e que seu povo é tão inteligente quanto os outros de outros continentes. (Fórum de debates, cursista, Polo Bacabal, Maranhão, 24/09/2010).

50 Reflexão parecida pontuou (SAID, 1990).

Nas ocasiões em que o fórum de debates foi influenciado por temas em voga na sociedade, apareceram mais as concepções e noções estereotipadas. Os cursistas se sentiam livres para postar suas impressões, as conversas se estendiam e suas mensagens saíam do controle normativo do curso, pois aquelas conversas não eram para responder estritamente a tarefa. A tensão entre o que a pessoa efetivamente pensava e compreendia e o que se ensinava e orientava se amainava. O conteúdo dessas conversas nos dá mostras do alcance da formação.

Uma cursista, por exemplo, tratou no fórum de debates, do entendimento comum no Brasil de associar a pessoa negra ao “atraso” cultural, registrando que a Copa do Mundo “mostrou um outro lado da África, uma nova versão do que muitas pessoas infelizmente pensam que a África é um continente sem cultura onde só tem negros”⁵¹. Outra aluna registrou no fórum de debates uma avaliação pessoal do evento e constatou que “através das apresentações na Copa eles se mostraram superdelicados e inteligentes”⁵². Essas adjetivações revelam seus próprios preconceitos, o que também pode ser evidenciado na mensagem que dizia que “foi muito interessante que o continente africano tenha sediado a Copa de 2010, pois ali muitos puderam ver e sentir na pele todo o sofrimento daquele povo”⁵³. Novamente vinha à tona as imagens comuns sobre o continente e seus povos (vítimas, sofridos, desqualificados), criticadas pelos cursistas e, ao mesmo tempo, presentes de modo subliminar nas suas próprias colocações.

O estereótipo de primitivo ligado ao continente africano pôde ser identificado pela presença da palavra tribo nas postagens dos cursistas, apesar do vocábulo ter sido desaprovado nos textos dos conteudistas e nas considerações online dos formadores e tutores a distância. Do mesmo modo, na análise dos escritos postados no decorrer da disciplina foi possível identificar outras representações. Por exemplo, com o tema da Copa do Mundo de 2010. Os professores cursistas disseram que o evento se tornara uma ótima oportunidade para levar a África para a sala de aula e lembraram de atividades que foram realizadas. Suas contribuições também revelaram noções sobre o continente e seus moradores em nosso imaginário.

Considerações finais

Análise das postagens dos cursistas revelam a necessidade de investimentos na formação inicial, mas também continuada, frente à força subjetiva de noções e conceitos relacionados à história da África e dos africanos e, por consequência, dos afro-brasileiros. No estudo de caso aqui apresentado, o Seminário Especial História da África oportunizou um debate atualizado e pertinente com a discussão historiográfica que se tem sobre a história do continente, mas não conseguiu dismantlar totalmente representações que alimentam, significativamente o saber histórico escolar.

A análise dos registros escritos desses professores-cursistas no fórum da disciplina evidenciou que conviveram, no decorrer do curso, os conhecimentos advindos da

51 Fórum de debates, postagem de um cursista, polo Aracati, Ceará, 21/08/2010.

52 Fórum de debates, postagem de uma cursista, polo Imperatriz, Maranhão, 19/08/2010.

53 Fórum de debates, postagem de uma cursista, polo Bacabal, Maranhão, 16/08/2010.

formação que faziam e os conhecimentos com os quais esses professores vinham lidando no seu cotidiano de ensino há algum tempo. Durante a formação docente, seja inicial ou continuada, é possível identificar noções e formulações dos professores, concebidas tanto fora do espaço escolar como no âmbito do mesmo. A formação do professor ocorre mesmo quando este não está exercendo a profissão, pois as experiências se transformam em concepções, forjam novos conhecimentos ou modificam os já existentes, nos transformando e afetando o nosso modo de lecionar (MONTEIRO, 2007). Assim, espero que o trabalho exposto, tenha contribuído para revelar um pouco da experiência dos docentes da educação básica com os conteúdos concernentes à Lei 10.639/2003.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. Revista História Hoje, Dossiê Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, Vol. 1 nº 1, pp. 61-88, 2012, p. 62-63.

ARAÚJO, Joel Zito. A Negação do Brasil - O negro na telenovela brasileira, São Paulo: SENAC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639/2003 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.645/08 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 001/2004. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> acesso em 10/08/2015.

BRASIL. Parecer n.º: CNE/CP 003/2004. Fundamenta a necessidade Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> acesso em 10/08/2015.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. 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, 2013.

KALY, Alain O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas, In: PEREIRA, Amílcar & MONTEIRO, Ana Maria (org.) Rio de Janeiro, Pallas, 2013.

KI-ZERBO, Joseph (2010) História geral da África I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p.56. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf> acesso em 05/08/2013.

MBENBE, Achile. As formas africanas de auto inscrição, Estudos Afro-Asiáticos, ano.23 nº 1, 2001, p. 181-183.

MIRANDA, Cláudia. Colaboração intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes de escola pública In: A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural / Marcelo Andrade (org.) Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNANGA, Kabengele. (1993) África: trinta anos de processo de independência. In: Revista da USP nº. 18. Fev-Ago, 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, Ano 28, nº 1/2/3, Jan-Dez 2006, pp. 187-220.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, Ano 25, no. 3,set/dez, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

PEREIRA, Edmilson de Almeida & GOMES, Núbia Pereira de M. (2001) Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições e Editora da PUC-Minas, 2001.

PEREIRA, Leonardo Afonso Miranda; SANTOS, Ynaê Lopes, Seminário Especial História da África, **Caderno de textos** (PDF), 2010.

RUMBLE, Greville. A gestão dos sistemas de ensino a distância. Tradução de Marília Fonseca. Brasília: UNB, UNESCO, 2003.

SAID, Edward. Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Tomás Rosa Bueno, São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

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