



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: SABERES E PRÁTICAS**

FORTALEZA- CEARÁ

2016

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: SABERES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Fátima Maria Leitão Araújo

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Oliveira, Sônia Maria Soares de.

Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas [recurso eletrônico] / Sônia Maria Soares de Oliveira. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 209 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.

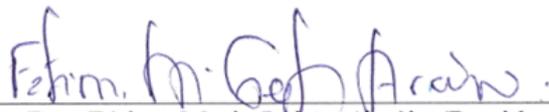
Orientação: Prof.^a Dr.^a. Fátima Maria Leitão Araújo.

1. Ensino de História da África. 2. Saberes docentes. 3. Prática docente. 4. Formação de professores. I. Título.

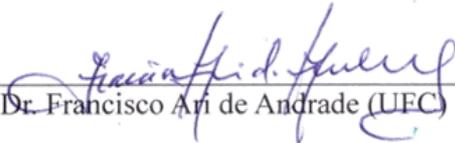


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos onze dias do mês de março de dois mil e dezesseis, **SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: SABERES E PRÁTICAS**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC), Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (PPGE/UECE) e Dra. Geranilde Costa e Silva (UNILAB). A defesa ocorreu das 10 às 12h, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar Aprovada a mestranda **Sônia Maria Soares de Oliveira**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito Satisfatório e nota 10,00. Eu, Fátima Maria Leitão Araújo, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



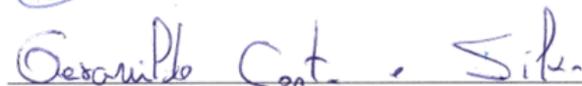
Prof. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente – PPGE/UECE)



Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC)



Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (PPGE/UECE)



Prof. Dra. Geranilde Costa e Silva (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, se de fato existir – e estou muito tentada a acreditar que sim- pela energia necessária nessa jornada.

À minha mãe, Maria Aida de Oliveira, guerreira incansável na batalha diária da vida, pelo amor incondicional e por sempre ter acreditado, mesmo diante de toda sua simplicidade, na força transformadora da educação.

À minha irmã, Tânia Silva, pelo carinho e torcida, nem sempre demonstrados de forma explícita, mas cultivados e guardados no coração.

Ao meu pai, Antônio Soares da Silva - o Castelo Branco - (*in memorian*), homem controverso, distante uma vida inteira, mas que ao seu modo me amou.

Ao amigo, alma gêmea e anjo da guarda Ivanilo Bezerra, pelo amor, carinho, paciência e apoio de sempre.

Ao amigo Ricardo Silva Sousa, por ser minha “terapia do riso”, companheiro desde a graduação em História na UECE, turma 1999.2.

Ao querido amigo Adail Júnior, meu FEIO, primeira pessoa a me incentivar a participar de eventos acadêmicos. Ajudou-me com meu primeiro trabalho, um pôster apresentado no Mundo Unifor, em 2011.

Aos amigos de Neverland, Os Aspones, em especial Diogo Mendonça, pela amizade sincera, carinho, torcida e compreensão.

À amiga Marta Nascimento, pelos sempre coerentes ensinamentos.

Ao Dr. Benjamim Bacellar e à Dra. Roberta Inneco, por me ajudarem a esvaziar minha Caixa de Pandora.

Ao Valdir Araújo, meu pupilo mais rebelde, nunca vai por onde mando, meu bebezão, aluno, amigo e companheiro, pelo carinho e torcida.

Ao amigo Cledmilson Rosa, sempre distante, mas sempre no coração, pelo carinho e torcida sempre.

À minha orientadora, Professora Doutora Fátima Maria Leitão Araújo, espírito iluminado, grande ser humano, brilhante profissional e amiga querida, pela qualidade na orientação, apoio, valiosos ensinamentos e por acreditar em mim sempre.

Ao Professor Doutor Antônio Germano Magalhães Júnior, espírito inquieto, inconformado e apaixonado, por ter colaborado com as discussões nos grupos de estudo, sobretudo sobre saberes docentes, pelos ensinamentos que ultrapassam a academia e por ter aceitado participar desta defesa e me prestigiar com suas valiosas contribuições.

Ao Professor Doutor Francisco Ari de Andrade e à Professora Doutora Gearanilde Costa e Silva, por terem aceitado participar desta defesa e poderem colaborar com suas preciosas contribuições.

À Professora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias, coordenadora do PPGE, a quem tive o prazer de conhecer ainda no curso de especialização em 2010, ocasião em que ainda me chamava de Soninha, pelos incentivos para continuar a jornada acadêmica.

Aos amigos da turma do PPGE do ano de 2014, em especial Amanda Nobre, sempre de bem com a vida e Days Fernandes, ser humano fantástico, batalhadora, humilde e coerente, mesmo diante das adversidades, pelo apoio, partilha das dúvidas, das ansiedades e pelas valiosas aprendizagens.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, em especial a Professora Doutora Margarete Sampaio, por nunca desistir de uma educação humanizadora e pelos conhecimentos compartilhados.

Às escolas da rede estadual de ensino da cidade de Maranguape/CE, pela receptividade, e aos professores, sujeitos da pesquisa, por aceitarem participar e contribuir com esta investigação.

A todos que direta e indiretamente acompanharam meu percurso nessa fase da minha vida, pelo apoio.

“A minha pele de ébano é
a minha alma nua
Espalhando a luz do sol,
espelhando a luz do lua.

Tem a plumagem da noite
e a liberdade da rua
A minha pele é linguagem
e a leitura é toda sua.

Será que você não viu ?
Não entendeu o meu toque ?
O coração da América,
eu sou o jazz,
sou o rock, sou o rock.

Eu sou parte de você,
mesmo que você me negue...
Na beleza do afoxé
ou no balanço do reggae.

Eu sou o sol da Jamaica,
sou a cor da Bahia.
Eu sou você, sou você (sou você),
e você não sabia.

Liberdade, Curuzu,
Harlem, Palmares,
Soweto, Soweto.
Nosso céu é todo blue,
e o mundo é um grande gueto.

Apesar de tanto não,
de tanta dor que nos invade,
somos nós a alegria da cidade.

Apesar de tanto não,
de tanta marginalidade,
somos nós a alegria da cidade.”

(Alegria da Cidade
Margareth Menezes/ Jorge Portugal & Lazzo)

RESUMO

Desenvolvemos essa pesquisa com o objetivo de verificar como tem se dado a constituição e mobilização dos saberes dos professores de História da rede estadual de ensino de Maranguape/CE, cidade localizada na região metropolitana de Fortaleza, sobre a temática africana no cotidiano escolar do ensino médio. Para alcançar o objetivo principal desse estudo, optamos por assumir uma postura de pesquisa de natureza qualitativa, nos apoiando na metodologia da História Oral Temática. Utilizamos, portanto, fontes orais, documentais e bibliográficas. Como fundamentação teórica destacamos: Bittencourt (2004), Fonseca (2003), Fonseca (2008), Fonseca (2011), Funes (2004), Gauthier (1998), Lima (2004), Lima (2006), Monteiro (2007), Munanga (2004), Nóvoa (1995), Oliva (2003), Oliva (2006), Oliva (2007), Petit(2015), Schon (1995), Schon (2000) Tardif (2012). O universo da pesquisa é o ensino médio público em Maranguape/CE, sendo *o lócus* da investigação as escolas da rede estadual de ensino, onde fizemos entrevistas com sete professores. Realizamos uma análise minuciosa de documentos elaborados pelo MEC no que se refere à formação de professores e em particular a dos professores de História, bem como dos documentos referentes à educação para relações étnico-raciais. Após análise documental e estudo bibliográfico fomos às escolas onde foram realizadas as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, ou seja, professores de História das referidas escolas. Ao final, praticamos o exercício da reflexão e síntese dos resultados obtidos. Constatamos que os professores possuem diversos saberes sobre a temática africana que foram forjados ao longo de suas formações em vários espaços formativos, tais saberes apesar de possuírem lacunas encontram-se na maioria das vezes de acordo com as novas tendências historiográficas sobre a temática em questão, no entanto na prática a África e sua história ainda são abordadas de forma pontual no cotidiano escolar do ensino médio de Maranguape/CE. Concluímos nosso estudo constatando que a abordagem da História africana é um processo em construção e que apesar das deficiências detectadas é este um campo em expansão, as mudanças estão acontecendo de maneira lenta e gradual porém algumas são relevantes, entendemos que muito ainda há por fazer sobretudo no que se refere à formação dos professores para que estes estejam aptos a trabalhar com tal temática, desconstruindo estereótipos e preconceitos e dessa forma realizando uma educação voltada para o respeito à diversidade étnico-racial em nossa sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História da África. Saberes docentes. Prática docente. Formação de professores.

ABSTRACT

The year of 2003 constituted an important milestone with regard to the teaching of African history and culture African - Brazilian and African in our country. That year was approved the Law 10.639 / 03, changing the LDB 9.394 / 96, the mandatory application of the African-themed education in the basic education of the whole country. The law was the result of historical conflicts of the African and Afro-descendant populations in the struggle for their rights and seeks to promote, recognize and value education for ethnic-racial relations. Passage of the law already has more than a decade and even then it is still a big challenge, because in reality what has been observed is that many teachers are not prepared to deal with certain situations as regards the theoretical and methodological issues the approval of the law brought, resulting in school and academic circles some concerns and many questions. More than a decade later there are still many challenges to be faced, especially with regard to teacher training for Africa's Teaching of Afro-Brazilian and African, because after all this theme has long neglected time and when approached, made by Eurocentric bias that transformed Africa into a mere appendage of Western European history. Thus, it is observed that many teachers did not have access to these contents in their initial training and even when they had prevailed stereotyped images on the continent. From the unease about this issue, we developed this research in order to ascertain how has given the creation and mobilization of knowledge of the teachers of history from public school of Maranguape/CE, a city located in the metropolitan area of Fortaleza, about African theme in the school high school every day. To achieve the main objective of this study, we assume a posture of qualitative research, supporting us in the methodology of history thematic oral. We use therefore, oral, documentary and bibliographic sources. As theoretical basis include: Bittencourt (2004), Fonseca (2003), Fonseca (2008), Fonseca (2011), Funes (2004), Gauthier (1998), Lima (2004), Lima (2006), Monteiro (2007), Munanga (2004), Nóvoa (1995), Oliva (2003), Oliva (2006), Oliva (2007), Petit(2015), Schon (1995), Schon (2000) Tardif (2012). The universe of the research is the public high school in Maranguape/CE, being the locus of research schools in the state schools, where we did interviews with seven teachers. We conducted a thorough analysis of documents prepared by the MEC with regard to teacher training and in particular the history teachers, as well as documents relating to education for ethnic-racial relations. After analysis of documents and bibliographic study we went to schools where interviews with the subjects of the research were carried out, i.e., history teachers of these schools. At the end, we practice the exercise of reflection and synthesis of the results. We noticed that teachers have different knowledge about African themes that have been forged along their training in various training spaces such knowledge despite their shortcomings are mostly in line with new trends historiography on the subject in question, however in practice the Africa and its history are still addressed in a timely manner in the school every day high school Maranguape /CE. We conclude our study finding that the approach of African History is an ongoing process and that despite the shortcomings detected this is a growing field, the changes are happening slowly and gradually but

some are relevant, we understand that much remains to be done especially as regards the training of teachers so that they are able to work with this theme, deconstructing stereotypes and prejudices and thus performing an education to respect for ethnic and racial diversity in our society.

Keywords: African History Teaching. Knowledge teachers. Teaching practice. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos do Brasil
ANPUH	Associação Nacional de História
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CPDO C	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
HGA	História Geral da África
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEÁFRICA	Laboratório de Estudos Africanos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NACE	Núcleo de Africanidades Cearenses
NERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico Raciais e Ações Afirmativas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	20
2.1	SABERES DOCENTES: UMA CATEGORIA EM ANÁLISE	20
2.2	SABERES, ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: CAMINHOS PERCORRIDOS	33
2.3	OS SABERES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	54
3	PROFESSORES DE HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES RELATIVOS À HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	69
3.1	A MAMA ÁFRICA: IMAGENS E CONCEPÇÕES SOBRE O CONTINENTE NEGRO	69
3.2	SABERES, ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA AFRICANA: CAMINHOS PERCORRIDOS	87
3.3	A LEI 10.639/03: NOVOS PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?	109
4	SABERES DA FORMAÇÃO RELATIVOS À HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO DE MARANGUAPE/CE	120
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO: AS TRILHAS DA PESQUISA	120
4.2	A FORMAÇÃO E OS SABERES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE MARANGUAPE/CE SOBRE A TEMÁTICA AFRICANA: EM BUSCA DE RESPOSTAS	141
4.3	A TEMÁTICA AFRICANA NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DE MARANGUAPE/CE: LIMITES E POSSIBILIDADES	162
5	CONCLUSÃO	189
	REFERÊNCIAS	192
	APÊNDICES	206
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	207
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	209

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na área de formação de professores e integra a linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais e o núcleo História e Avaliação Educacional do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará. Abordamos os saberes e as práticas docentes relacionados à temática africana no ensino médio.

O interesse por esta pesquisa se deveu, sobretudo, em decorrência da nossa participação em um curso de Extensão sobre História da África, realizado no ano de 2012, na Universidade Federal do Ceará – UFC. O curso foi ofertado pelo departamento de História e contou com a participação de vários professores com ampla experiência, inclusive com trabalhos publicados nessa área. Tivemos então a oportunidade de realizar leituras e discussões que nos geraram muitos questionamentos, sendo dessa forma que se deu nosso contato de forma mais aprofundada com tal temática. Somadas às questões acima elencadas, ressaltamos, também, inquietações pessoais surgidas a partir de nossas vivências e experiências enquanto professora de História na educação básica.

O interesse pela pesquisa no campo da educação e de forma mais específica na área do ensino de História deu-se quando ainda cursávamos, no ano de 2010, a pós-graduação *Lato sensu*, ou seja, a Especialização em Metodologias do Ensino de História, oferecida pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, o que fez com que entrássemos em contato com leituras que nos levaram a questionar aspectos relacionados a esse campo de pesquisa. Assim, a graduação em História, a especialização com foco no ensino e nosso contato com a temática africana, bem como as nossas experiências e vivências de professora acabaram por nos conduzir ao desejo de responder às inquietações surgidas em meio a todo esse processo.

No Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, identificamos a oportunidade de desenvolvermos a pesquisa que resultou na produção desta dissertação e que muito contribuiu para o nosso crescimento, tanto como professora, quanto pesquisadora. Nesta dissertação, portanto, analisamos como são constituídos os saberes e as práticas dos professores de História referentes à História da África e da cultura afro-brasileira e africana dos professores de Maranguape/CE, cidade localizada na região metropolitana de Fortaleza.

O ano de 2003 foi um marco importante no que se refere ao ensino da temática africana em nosso país, uma vez que nesse ano foi promulgada a Lei 10.639/03 que tornou

obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de todo o país. A Lei é resultado de reivindicações históricas das populações africanas e afrodescendentes por seus direitos e, sobretudo, por seu reconhecimento como sujeitos históricos. A partir da ação dos movimentos sociais negros contemporâneos¹, começaram a surgir conflitos nos quais estes exigiam não só a própria inserção dessas populações no sistema de ensino, como também a luta pela reavaliação de seu papel como agente histórico importante na constituição de nossa sociedade. Assim, a partir do processo de redemocratização do país, os movimentos sociais se fortalecem e junto com eles o movimento negro, nas décadas seguintes as reivindicações acabaram por se concretizar em conquistas efetivas, dessa forma a própria Constituição brasileira em seu artigo 3º já menciona como um dos objetivos da República Federativa a construção de uma sociedade livre, justa e “ (...) sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, p. 13).

Posteriormente, na década de 1990, junto com todo processo de mudanças e reformas da educação brasileira, veio também a produção de uma legislação que aos poucos inseria a temática da diversidade étnico-cultural no currículo escolar, a nova LDB - Lei 9394/96 em seu texto contempla a temática da diversidade cultural, quando explicita que a abordagem da História do Brasil nas escolas deve “levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 9), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's de 1998 sugeriam como temática transversal a “Pluralidade Cultural”, em 2003 veio a promulgação da Lei que tornou obrigatório o ensino da temática africana e afro-brasileira, no ano de 2004 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tinham como objetivo traçar linhas mais claras para nortear o ensino da temática africana e em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, que se propunha a otimizar a implementação da Lei 10.639/03. Assim, a inserção

¹ Adotamos a designação de Pereira (2012) de Movimento Negro Contemporâneo para nos referirmos às organizações e mobilizações que atuaram, sobretudo, a partir da década de 1970. Consideramos que sempre houve resistência por parte das populações africanas desde que estas chegaram na condição de escravos no território brasileiro, foi, no entanto com processo de redemocratização do País após o enfraquecimento e queda do regime militar que tais movimentos ganharam força, assim, diversas organizações negras espalhadas por diferentes estados brasileiros começaram a se mobilizar e deram origem ao chamado Movimento Negro Contemporâneo.

da temática africana no currículo escolar foi resultado de um longo processo histórico de conflitos que, na realidade, aconteceram a partir das resistências das populações africanas desde que estas aqui chegaram na condição de escravos.

A introdução da temática africana no cotidiano escolar trouxe, no entanto, desafios para os professores, pois a maioria não possuía formação sobre tal temática, uma vez que esta não foi abordada nos cursos de formação docente, estando praticamente ausente durante décadas, resultado de uma produção historiográfica que tratava a África como mero apêndice da História europeia. As imagens construídas historicamente sobre a África, seus povos e culturas foram feitas de forma exógena, pelo olhar estrangeiro, imagens que prevaleceram durante muito tempo e que ainda se perpetuam no senso comum, gerando estereótipos e preconceitos para com as populações africanas e afrodescendentes e que na verdade são decorrentes de uma estrutura econômica e social que teve como base o trabalho escravo durante séculos.

Passada mais de uma década da Lei 10.639/03, muitos são os desafios no que se refere a sua implantação de fato na realidade escolar brasileira, para que a educação para a diversidade étnico-racial seja realizada de forma satisfatória de modo a educar o cidadão para a compreensão e o respeito às diferenças culturais. A partir daí, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de compreender como são constituídos e mobilizados os saberes e as práticas pedagógicas dos professores de História da rede estadual de ensino da cidade de Maranguape, região metropolitana de Fortaleza. A pergunta norteadora da pesquisa foi: Como os professores de História de Maranguape constituíram/constituem seus saberes referentes à temática africana e como os mobilizam em sua prática pedagógica? Dessa forma, poderíamos constatar também que tipo de ensino de História da África vem sendo produzido em nossa cidade.

À pergunta central vinculamos outras mais específicas que representam nossas inquietações: Quais as concepções que os professores de História têm sobre a História da África e da cultura africana e afro-brasileira? A temática africana foi contemplada na formação inicial desses professores? Tais professores possuem alguma formação continuada sobre a temática africana? Como as imagens propagadas pelo senso comum sobre a África, sua história e cultura interferem nas concepções dos professores sobre essa temática? A promulgação da Lei 10.639/03 influenciou de alguma forma na formação e, conseqüentemente, na constituição dos saberes desses professores de História sobre a temática africana? Tais professores têm formação específica sobre essa temática?

A partir da problemática levantada, traçamos como objetivo geral da pesquisa compreender a formação do professor de História em História da África e Cultura Afro-brasileira e africana, buscando o entendimento de como ocorre a constituição dos saberes que mobiliza em sua prática pedagógica. Dessa forma, tentamos responder essas questões nos guiando pelos objetivos específicos, definidos nos seguintes termos:

- a) Identificar os processos formativos dos professores de História que atuam na rede estadual de ensino da cidade de Maranguape/ CE;
- b) Compreender como os professores de História que atuam na rede estadual de ensino de Maranguape/CE constituem seus saberes relativos à História da África e Cultura Afro-brasileira e africana;
- c) Analisar como os saberes relativos à História da África e Cultura Afro-brasileira e africana são mobilizados na prática docente dos professores de História de Maranguape/ CE.

Ratificamos a importância de nossa pesquisa ainda destacando que nossa problemática intenta responder questões fundamentais sobre a abordagem da temática africana na educação em nossa sociedade.

Ao tentarmos responder nosso problema de pesquisa, fazemos uma série de abordagens relacionadas aos saberes docentes, à formação de professores, a aspectos do ensino de História e ensino de História da África, bem como à epistemologia da prática e o relato de professores sobre suas concepções, formações e atividades profissionais.

Para alcançar o objetivo principal de nosso estudo, optamos por assumir uma postura de pesquisa baseada no paradigma interpretativo, de natureza qualitativa, e centrada na história oral temática. Diante desse enfoque teórico-metodológico, utilizamos ainda fontes documentais, orais e bibliográficas.

Como o objetivo de nossa pesquisa é entender a constituição e mobilização dos saberes relativos à temática africana dos professores de História que atuam na rede estadual de ensino da cidade de Maranguape e tendo em vista que seria inviável realizar a pesquisa com todos os professores das escolas estaduais da cidade, optamos por selecionar um sujeito de cada escola, pois entendemos que dessa forma teríamos uma amostra variada que seria significativa para nos ajudar a solucionar nosso problema de pesquisa. Nesse caso, como a cidade possui sete escolas da rede estadual de ensino, optamos por definir uma amostra de

sete professores, um sujeito de cada escola estadual da cidade de Maranguape, os quais foram entrevistados a partir da utilização da técnica de entrevista com roteiro semiestruturado.

Quanto a sua estruturação, a dissertação está distribuída em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Nesta parte introdutória, explicitamos o objeto de estudo, a problemática, os objetivos e a metodologia adotada.

No primeiro capítulo, “Saberes Docentes e a Formação do Professor de História”, fazemos uma análise da formação do professor de História e dos saberes envolvidos nesse processo. Para tanto, iniciamos nossa pesquisa fazendo uma discussão teórica sobre os saberes docentes enquanto categoria de estudo, traçando um percurso histórico de seu surgimento, revendo as principais tendências teórico-metodológicas das pesquisas em educação em décadas anteriores e explicitando o contexto que permitiu o surgimento dos novos paradigmas na pesquisa educacional, que colocam o professor e seus saberes como centro e foco dos estudos na atualidade em âmbito mundial. Nosso interesse é analisar como tais pesquisas vêm se desenvolvendo no Brasil e quais suas repercussões no cenário nacional. Tratamos também dos saberes específicos relacionados à formação do professor de História, nesse ponto traçamos um percurso histórico de como tem se dado a formação deste profissional, além de pesquisarmos como essa formação tem influenciado no tipo de ensino praticado por ele, levantamos, ainda, algumas questões que na atualidade se referem a essa temática, tentando assim investigar como tem se dado a formação e a constituição dos saberes do professor de História ao longo do tempo. Em seguida, concluímos o capítulo com o estudo e análise dos documentos do Ministério da Educação - MEC, relativos à formação do professor de História, para tanto, analisamos os dois documentos produzidos pelo Estado brasileiro que servem de base normatizadora comum e que norteiam a formação dos professores da educação básica e, em particular, a do professor de História atualmente. Os referidos documentos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, Parecer/ CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Parecer nº CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001.

No segundo capítulo, intitulado “Professores de História e a Constituição dos Saberes Relativos à História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana”, abordamos de forma específica os aspectos relacionados à História da África e cultura afro-brasileira e africana. No primeiro item, tratamos de como a historiografia vem construindo o conhecimento sobre a temática africana ao longo do tempo, bem como as imagens e

concepções que vêm se formando historicamente sobre esse continente, seus povos e culturas. Em um segundo momento, retomamos a discussão sobre as concepções acerca da História da África como forma de discutirmos como tais concepções influenciam na constituição dos saberes dos professores de História. Continuamos o item baseados, sobretudo, em autores africanistas, analisando como a temática africana vem sendo tratada nos cursos de formação dos professores de História, para assim termos uma noção de como vêm se constituindo os saberes de tais profissionais sobre essa temática.

Prosseguimos analisando além da Lei 10.639/03 os documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação - MEC - para a Educação das Relações étnico-raciais, bem como o contexto histórico que permitiu a produção de tais documentos e como estes têm influenciado na formação dos professores e na constituição de seus saberes relativos à temática africana.

No terceiro capítulo, sob o título “ Saberes da Formação relativos à História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana e Prática Pedagógica no Ensino Médio de Maranguape/CE”, intentamos responder a pergunta norteadora da pesquisa, assim tratamos da análise dos dados da pesquisa de campo realizada no município de Maranguape-Ceará. Dividido em três momentos distintos, iniciamos por traçar os percursos metodológicos de nossa investigação, assim explicitamos nosso referencial teórico-metodológico, os paradigmas que nos servem de referência, uma vez que a ciência não é neutra expressando esta uma visão de mundo. Apoiamo-nos no paradigma interpretativo e adotamos como metodologia, esta entendida no sentido mais amplo do que o de técnica, a História Oral, e de forma mais específica o gênero História Oral Temática, uma vez que nos interessa os saberes sobre a temática africana dos professores que lecionam História na rede estadual de ensino de Maranguape.

Continuamos expondo nossos instrumentos de coleta e análise de dados, assim como também traçamos o percurso de visitas e como se deram os passos durante os meses em que estivemos em campo numa espécie de “Diário de Bordo”, no qual apresentamos sucintamente o cotidiano e as trilhas que seguimos durante a pesquisa. A partir das falas, prosseguimos discutindo a constituição dos saberes e a prática dos professores de História, sujeitos de nossa pesquisa, embasando-nos, sobretudo, na categoria *saber docente*, proposta por Tardif (2012) e em uma nova epistemologia da prática, proposta por Shon (1995), questionando a relação entre teoria e prática oferecida nas formações de nossos docentes e como estes constituíram os saberes relativos à prática pedagógica que utilizam em sala de

aula. Por fim, analisamos o dia-a-dia das escolas que serviram de lócus para nossa pesquisa no que se refere à temática africana, por meio das falas dos professores que relatam como abordam tal temática no cotidiano em suas aulas de História.

Nas considerações finais, além de reforçarmos as ideias desenvolvidas e discutidas durante os capítulos, promovendo a síntese dos achados da pesquisa, apresentamos algumas contribuições e sugestões para o estudo da temática em questão.

2 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Neste capítulo inicial, fazemos uma análise da formação do professor de História e dos saberes envolvidos nesse processo. Para tanto, iniciamos nossa pesquisa fazendo uma discussão teórica sobre os saberes docentes enquanto categoria de estudo, traçando um percurso histórico de seu surgimento, revendo as principais tendências teórico-metodológicas das pesquisas em educação em décadas anteriores e explicitando o contexto que permitiu o surgimento dos novos paradigmas na pesquisa educacional, que colocam o professor e seus saberes como centro e foco dos estudos na atualidade em âmbito mundial. Interessa-nos analisar como tais pesquisas vêm se desenvolvendo no Brasil e quais suas repercussões no cenário nacional.

Tratamos também dos saberes específicos relacionados à formação do professor de História, nesse ponto traçamos um percurso histórico de como tem se dado a formação deste profissional, bem como essa formação tem influenciado no tipo de ensino praticado por ele, levantamos, ainda, algumas questões que na atualidade se referem a essa temática, intentando assim investigar como tem se dado a formação e a constituição dos saberes do professor de História ao longo do tempo. Em seguida, concluímos o capítulo com o estudo e análise dos documentos do Ministério da Educação - MEC -, relativos à formação do professor de História, sendo assim analisamos os dois documentos produzidos pelo Estado brasileiro que servem de base normatizadora comum e que norteiam a formação dos professores da educação básica e, em particular, a do professor de História atualmente. Os referidos documentos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, Parecer/CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Parecer n° CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001.

2.1 SABERES DOCENTES: UMA CATEGORIA EM ANÁLISE

A atual sociedade do conhecimento traz consigo indagações complexas que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto, é que vem se processando o ressignificar da profissão docente e, sobretudo, dos saberes que a constituem. Para Veiga e D'Ávila *et al* (2008), os paradigmas que consideram os saberes como hierarquicamente estabelecidos estão sendo postos em xeque e de acordo

com Veiga (2008, p. 20) “(...) há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência”. Assim, o modelo da racionalidade técnica segundo D’Ávila e Sonnevile (2008) que insistia e talvez ainda insista em reduzir o professorado a meros executores de tarefas pré-estabelecidas vem sendo questionado, pois para os autores a docência envolve saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos permanentemente pelos professores.

A formação de professores de maneira geral é um campo que tem sido objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países. Constituiu-se, assim, um debate em torno da produção de saberes relativos ao ofício docente, na perspectiva de que a docência compõe-se de diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. As pesquisas no campo da educação têm demonstrado que ao contrário do que se afirmava até bem pouco tempo, a atuação dos professores não se restringe ao domínio de um conjunto de técnicas, mas sim “(...) implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações.” (MONTEIRO, 2007, p.12-13). Desse ponto de vista, os saberes docentes caracterizam-se por serem uma trama de extrema complexidade que não se resumem à simples vocação ou aplicação de determinadas técnicas aprendidas em cursos de formação. A questão que se coloca atualmente nas pesquisas em educação é como se dá a constituição e mobilização desses saberes pelos professores.

Dentro do paradigma da racionalidade técnica ², o professor era visto como mero reprodutor de conhecimentos produzidos por outros, porém essa concepção tem sido questionada devido sua simplificação, pois nega a subjetividade docente no processo ensino-aprendizagem, bem como desconsidera o professor enquanto sujeito produtor de conhecimentos, desqualificando assim o trabalho deste. A partir daí surge como uma crítica ao paradigma mencionado a categoria saber docente, predominante na maioria das pesquisas relacionadas à educação atualmente e da qual nos apropriamos para realização desta pesquisa relativa à constituição dos saberes sobre a temática africana.

Assim, a questão dos saberes docentes tem se tornado predominante nos debates e pesquisas mais recentes no campo da educação, uma vez que o paradigma da racionalidade técnica não oferece respostas concretas à crise da escola no atual contexto de globalização.

² O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (SCHÖN 1995). Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica, também conhecido como epistemologia positivista da prática.

Esse contexto se caracteriza pelo aumento do acesso à escola, porém esta apresenta resultados insatisfatórios no que se refere à aprendizagem dos alunos. Assim nos mostra Gauthier:

Em todo mundo ocidental, de um modo geral, os últimos quinze anos foram bastante férteis em discussões sobre o tema da educação. Isso é perfeitamente compreensível, visto que as sociedades vêm se transformando rapidamente, a competição entre os Estados está cada vez mais acirrada e a posse do saber tornou-se um elemento de primeira importância. A escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente seu papel. (GAUTHIER,1998, p. 13)

A busca de respostas para esses problemas levaram as pesquisas a se dirigirem aos professores e seus saberes, sendo, portanto, esses os motivos que colocaram os saberes docentes como objeto de estudo no campo da educação.

A concepção implícita no modelo da racionalidade técnica, de que o professor é apenas um canal de transmissão de saberes produzidos por outros, é muito simplista, negando a subjetividade e saberes dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo e parecendo desconhecer a crise de paradigmas no campo do conhecimento científico nas últimas décadas. (MONTEIRO, 2007, p.21-22)

Como já mencionado anteriormente, o foco das pesquisas nos saberes docentes é relativamente recente e de acordo com Monteiro:

A relação entre os professores e os saberes que mobilizam quando ensinam tem sido objeto de grande interesse e atenção em diferentes programas de pesquisa em Educação. Esse movimento se desenvolveu, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, tendo experimentado uma grande expansão nas décadas de oitenta e noventa, na América do norte, com repercussões em outros países e no Brasil. (IDEM, p. 173).

O percurso da pesquisa em educação se relaciona com o contexto de cada época e segundo Gauthier (1998) antes de 1960 eram raras as pesquisas que buscavam compreender a atuação do professor em sala de aula. O autor aponta que durante muito tempo a docência foi vista como um “ofício sem saberes”, isto é, prevaleciam ideias preconcebidas de que para exercer o ofício docente requeria-se apenas o domínio do conteúdo de cada disciplina, ou o talento, o bom senso, a intuição, a experiência, dentre outros, o que tornara a docência um ofício sem saberes específicos. Ainda nessa linha de raciocínio, o autor também aponta que no outro polo considerava-se a docência um emaranhado de “saberes sem ofício”, ou seja, reduzia-se o ofício docente à aplicação de meras técnicas a serem utilizadas em sala de aula, porém sem levar em consideração o contexto concreto de exercício da profissão, negando assim a complexidade presente no ensino.

O contexto atual é ainda segundo o autor o de considerar a docência como um “ofício feito de saberes” e nesse sentido Tardif, Lessard e Lahaye (1991) nos apontam para o fato de que vários saberes são mobilizados pelos professores. Logo, “de fato é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências do ensino.” (GAUTHIER, 1998, p.28). Seguindo os passos de Gauthier (1998), podemos identificar no que ele chama o “reservatório de saberes” dos professores, os seguintes saberes que são mobilizados no exercício da docência: o saber disciplinar - é aquele que é produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o saber curricular - é aquele que sofre as modificações para se adaptar aos programas escolares; o saber das ciências da educação - é aquele adquirido durante a formação e o trabalho, o saber da tradição pedagógica- é aquele adquirido antes mesmo de se ter feito um curso de formação, o saber experiencial - é aquele elaborado ao longo do tempo de carreira, o saber da ação pedagógica - é aquele constituído no ato de ensinar.

As concepções sobre os saberes docentes têm se modificado ao longo do tempo, poderemos constatar, de forma mais detalhada, se retomarmos as características das pesquisas nas décadas anteriores. Assim, no que se refere às primeiras tentativas de pesquisa sobre o ensino e nesse caso não se pode dissociar da questão dos saberes docentes, nos EUA caracterizavam-se por procurar avaliar a eficiência do professor a partir de notas atribuídas por diretores, alunos e supervisores, assim foi pelo menos durante os primeiros quarenta anos do século XX. A intenção era medir o professor, levando em consideração certos traços de sua personalidade, outras pesquisas tentaram medir a eficácia dos docentes não a partir de seus traços de personalidade, mas partindo dos métodos por eles utilizados. As pesquisas realizadas no período anterior a 1960 não privilegiavam o contexto real da sala de aula. Nesse sentido, “durante as décadas do pós-guerra (1940-1950), assim como nos anos anteriores, a pesquisa propriamente dita sobre o ensino e os professores pouco se desenvolveu. Os enfoques preconizados eram, sobretudo, psicológicos e psicopedagógicos” (BORGES; TARDIF, 2001, p.13). Tais pesquisas eram influenciadas pela psicologia em sua versão behaviorista e experimental³.

³ As condições históricas de emergência do behaviorismo se verificaram em um quadro de crise da Psicologia em busca de sua definição enquanto ciência. A linha de evolução do behaviorismo, e suas principais abordagens são: o behaviorismo Metodológico; o behaviorismo radical; e o behaviorismo Social. Para Baum (1999) "a idéia do behaviorismo é simples de ser formulada: é possível uma ciência do comportamento". Assim, segundo o autor, o behaviorismo pode ser referido como um conjunto de idéias sobre essa ciência chamada de análise do comportamento. E ainda segundo Furtado(1999) O termo inglês "behavior" significa "comportamento", razão

A partir do período de 1950 e 1960 as pesquisas começam a privilegiar a sala de aula, porém o enfoque adotado concentrava-se nas atividades em si e não nos efeitos do ensino. Na década de 1970, no se refere ao desempenho do professor, as pesquisas eram as chamadas “processo-produto”, nessa concepção o professor era considerado um técnico que transmitia conhecimentos produzidos por outros. Nesse tipo de pesquisa o papel do professor era minimizado, ele era visto como mero administrador ou aplicador.

O procedimento típico dos estudos do tipo processo-produto, da década de setenta, era o seguinte: primeiro calculava-se a média dos resultados provenientes da avaliação de processos de ensino em sala de aula relativos a diversas situações ocorridas durante um período de várias semanas ou meses, colocando-os, em seguida, em correlação com medidas ajustadas de rendimento dos alunos provenientes dos resultados obtidos em testes padronizados de rendimentos ministrados no fim do ano letivo. Muitas variáveis de tipo “processo” foram assim correlacionadas com os “produtos” do ensino. (GAUTHIER, 1998, p. 53).

Assim ia-se de um extremo ao outro, ou considerava-se a docência apenas a partir da personalidade dos professores ou considerava-se o ato de ensinar apenas a partir das técnicas utilizadas pelos docentes e, de qualquer forma, desqualificava-se o trabalho do professor, uma vez que tais concepções contribuíram para que a docência não fosse entendida como uma profissão dotada de saberes próprios. Por conseguinte, a crise do paradigma da racionalidade técnica mudou o rumo das pesquisas.

A crise social e cultural que se desenvolveu a partir do final dos anos sessenta, e que incluiu, entre outros fatores, a crise dos paradigmas e as transformações econômicas e sociais, que provocaram um processo de urbanização acelerada com problemas dela decorrentes, começaram a revelar a incapacidade da escola e dos professores, formados dentro do modelo da racionalidade técnica, em lidar com essa nova realidade. Um novo instrumental teórico passava a ser exigido para a compreensão da sua complexidade e para a superação das visões daqueles que, ao responsabilizar os professores pelo fracasso da escola, permaneciam paralisados frente aos novos problemas educacionais. (MONTEIRO, 2007, p. 175)

As pesquisas realizadas até então não conseguiam dar uma resposta satisfatória aos problemas do sistema educacional americano. A perda da hegemonia mundial para o Japão fazia com que os americanos tivessem de se adaptar à nova realidade do comércio mundial, e para isso o conhecimento era essencial e nesse caso a escola assumia papel central. Assim, a partir da década de 1980 o fracasso escolar era atribuído ao professor e as suas formações o que culminou em um projeto global de reforma da educação com vistas à

pela qual usamos, no Brasil, Behaviorismo como também Comportamentalismo, Análise Experimental do Comportamento, entre outros, para nos referirmos à visão teórica em pauta.

profissionalização do ofício de professor. Dessa forma, as pesquisas recaem sobre as práticas, os saberes e as competências para aumentar a eficácia do ensino. A partir de então entram em foco os saberes docentes e os estudos voltam-se não para o que os professores fazem, mas para o que eles sabem, passando a considerá-los como sujeitos, agentes históricos e dotados de autonomia. Nesse sentido, as pesquisas da década de 1980 tinham o objetivo de identificar um repertório de conhecimentos –“*knowledg-research base*”- que serviria como base para elaborar novos programas de formação de professores para favorecer a profissionalização e melhorar as condições e resultados da educação.

(...) nos Estados Unidos, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas pelo importante movimento de profissionalização do ensino, cujos iniciadores e defensores, lançam com força, principalmente aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação, um veemente apelo para que se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validados pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13)

Assim, o foco das pesquisas aos poucos vai mudando, antes predominava a concepção que entendia a docência como vocação ou relacionada a qualidades pessoais dos professores ou entendiam este como um mero técnico reprodutor e transmissor de conteúdos produzidos por cientistas. O foco agora são os professores e seus saberes, essa tendência passou a predominar, notadamente, na década de 1990 e atualmente ocupa lugar de destaque na maioria das investigações na educação em âmbito mundial. Tais pesquisas são também responsáveis pelas mudanças nas atuais reformas no âmbito da formação de professores em vários países, inclusive no Brasil.

As reformas atuais no Brasil, na área da educação, são reflexos desse movimento internacional de mudança de paradigma, relacionado aos saberes docentes, logo:

As reformas atualmente em curso no Brasil se situam no prolongamento desse movimento. Por exemplo, no contexto geral das reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de dezembro de 1999). Esta última definiu uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental (realizada em cursos de pedagogia e em escola de formação de professores no Ensino Médio até então), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos programas de licenciatura). Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como

também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica. (IDEM, p.14)

O caso do Brasil se insere, portanto, no âmbito do contexto das reformas no plano internacional. As propostas são de modificar os modelos de formação docente vigentes até então em nossas universidades. Para Laranjeira *et al* (1999), trata-se de um novo referencial para a formação de professores. A pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil assumiu um ritmo um pouco mais lento, porém vem se tornando cada vez mais expressiva. No Brasil, é a partir da década de 1990 que as pesquisas “(...) considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente”. (NUNES, 2001, p. 28)

Se fizermos um breve histórico das pesquisas realizados em nosso país sobre educação, veremos que o que tínhamos eram estudos desenvolvidos pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – inicialmente a partir dos anos de 1930, e após esse período inicial as pesquisas realizadas no meio universitário com a institucionalização dos programas de pós-graduação no final dos anos de 1960. Entretanto, tais pesquisas não tinham como objeto de estudo o trabalho e o saber dos professores no sentido atual do que vem se realizando. A preocupação era com o conhecimento que o professor devia possuir sobre sua disciplina. Nas décadas seguintes, no que se refere especificamente ao período dos anos de 1970, o interesse das pesquisas se foca nos aspectos didáticos e metodológicos, uma vez que naquele contexto estava em vigência a concepção tecnicista de educação.

A partir dos anos de 1980, algumas mudanças começam a se processar e as pesquisas começam a por em evidência os saberes dos professores, porém de um ponto de vista que destacava as negatividades da prática pedagógica, isto é, procuravam destacar os saberes pelas suas carências de acordo com a criação de um modelo ideal de professor.

Somente a partir dos anos de 1990, a discussão acerca da complexidade dos saberes docentes, como já mencionamos anteriormente, ganha força no Brasil e segundo Alves “os saberes docentes não estavam constituídos como objeto, nem tinham uma sistemática de pesquisa a esse respeito até os anos de 1990” (ALVES, 2010, p.67). Ainda de

acordo com esse autor são inegáveis as contribuições do canadense Maurice Tardif, uma vez que:

Em suas pesquisas, o autor inferiu que a realização do ensino na escola envolve, da parte do professor, o saber acadêmico e outros saberes. O saber acadêmico na forma das teorias pedagógicas, das ciências da educação e dos saberes das disciplinas de origem (História, Matemática, etc.) adquiridas na formação inicial e na formação contínua. Quanto aos outros saberes, dois são os argumentos de Tardif: o primeiro é que trabalhar na educação escolar exige que os professores conheçam e aprendam a trabalhar sobre os programas escolares (objetivos, conteúdos programáticos etc.), o que a título de exemplo, se mostra como dificuldade para os professores neófitos, já que o manejo e o tratamento dos conteúdos que serão ministrados ao longo de uma aula ou de um semestre não estão contidos (como que em forma embrionária, pré-formados) no projeto político da escola ou no livro didático, sendo então necessária a atuação do professor sobre eles. Esses são os saberes curriculares. O segundo argumento do autor é que a realização do trabalho, seu sequenciamento, desenvolvimento (individualmente), como também a partilha com os outros colegas (coletivamente) dos materiais pedagógicos, as trocas sobre o modo de proceder com as turmas, de organizar a sala de aula, dentre outros, vão conformando outro tipo de saber: os saberes experienciais. Estes se constituem sempre, segundo Tardif, como uma espécie de amálgama formada pelos outros saberes e imersos no tempo, um saber forjado pelo professor em confronto com as condições concretas de sua profissão. Assim a perspectiva aberta por Tardif parece dar conta de muitos aspectos até então negligenciados ou pouco explorados pelos estudiosos do campo da educação. (ALVES, 2010, p. 50-51)

Dessa forma a compreensão dos saberes docentes até bem pouco tempo era estreita demais diante do universo de possibilidades e da complexidade que estes apresentam enquanto objeto de estudo, mas para Borges e Tardif:

Enfim, cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores. Tais estudos, no atual quadro da pesquisa educacional brasileira, fazem parte de um esforço de compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos nela envolvidos. (...) eles se inserem no movimento internacional das reformas pela profissionalização, revelando um lado do ofício de professor que por muito tempo ficou encoberto pelas pesquisas (...). (BORGES; TARDIF, 2001, p. 18)

Na realidade, os saberes docentes constituem um vasto campo de estudos e junto com a multiplicação de trabalhos relacionados a essa temática há também uma diversificação referente aos enfoques, metodologias e quadros teóricos de referência. Borges (2003) nos apresenta uma classificação de acordo com as seguintes abordagens: *comportamentalista*- constituída pelas pesquisas de tipo “processo-produto”- que buscavam identificar o impacto da ação docente (o processo de ensino) sobre a aprendizagem do aluno (o produto) com o objetivo de compreender o comportamento dos professores eficientes; *cognitivista* – pesquisas que visavam superar o modelo comportamentalista através de uma análise

minuciosa do processo cognitivo do professor em suas ações e comportamentos no âmbito da sala de aula; *compreensiva* – através de um enfoque compreensivo ou fenomenológico, essas pesquisas se voltam para o professor num recorte histórico e social a partir, sobretudo, de suas histórias de vida em uma dimensão pessoal e profissional. Logo, as novas perspectivas de pesquisas visam dar voz ao professor e segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. O professor passa a ser o foco das pesquisas e ainda, segundo o autor, o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional, sendo estes indissociáveis. Nesta perspectiva, Nóvoa nos alerta que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual” (NÓVOA, 1995, p.27).

Por fim temos a abordagem *sociológica*, que se orienta pelas contribuições da sociologia do trabalho que permitiu questionar o modelo estrutural-funcionalista de conhecimento profissional fundado em saberes das disciplinas científicas e altamente especializados, nesse caso não podemos perder de vista as contribuições como já referidas anteriormente do canadense Maurice Tardif, no qual nos apoiamos para realizar nossa pesquisa, sendo este autor um grande expoente nessa linha de estudos.

(...) essas abordagens não representam toda a amplitude do campo de estudos sobre os saberes do professor, pois esses ainda se encontram com outras tradições teóricas e perspectivas de investigação - estudos sobre as disciplinas escolares, sobre a história da profissão docente, sobre a precarização do magistério, entre outros. Seja como for, pode-se dizer que as pesquisas sobre a temática dos saberes docentes contribuíram para a área da educação ao permitir avanços conceituais e na fundamentação teórico-metodológica para a investigação sobre os professores, procurando apreender o que fazem, como pensam, no que acreditam, como exercem sua profissão, sua história de vida e aspectos que contribuem para a sua constituição profissional. (BORGES, 2003 *apud* ALVES, 2010, p. 72).

Na realidade brasileira, o percurso das pesquisas também caracteriza-se por diferentes abordagens teórico - metodológicas, enfoques e tipologias deixando claro que cada vez mais a tendência é a de valorizar o estudo dos saberes docentes na formação dos professores, considerando que esses são constituídos num processo de formação, autoformação e reelaboração influenciados inclusive pela prática vivenciada no cotidiano escolar. Essas novas abordagens consideram os professores como sujeitos produtores de conhecimentos. Assim, para Therrien e Loiola (2001) isso vem se refletindo num movimento geral de reformas, que em nosso país ficou mais evidente, sobretudo a partir das discussões

sobre o capítulo da educação na Constituição Cidadã e mais recentemente nos embates sobre a elaboração da LDB de 1996, Lei 9394/96.

Para Gauthier (1998), o professor possui um saber que não é apenas o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo, logo o saber é considerado uma produção social, fruto da interação entre sujeitos inseridos em determinado contexto histórico. Assim “este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais” (NUNES, 2001, p. 34). Entendemos que essa perspectiva é de suma importância quando formos problematizar os saberes relacionados à temática africana, objeto de nossa investigação.

Essa virada nas pesquisas aponta para uma ruptura que passa agora a ter como foco os professores e seus saberes, que na afirmação de Lelis (2001), caracterizam um “novo idioma pedagógico”. Nesse caso, a autora cita as contribuições do texto de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que vem problematizar a lógica conteudista e afirmar que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a mera transmissão de conhecimentos já constituídos. Nesta mesma direção, Borges afirma que “o professor é visto como profissional dotado de razão, um ator que toma decisões, faz julgamentos, no contexto complexo e incerto da sala de aula. Suas ações são guiadas por pensamentos, julgamentos e decisões” (2001, p.65). Tal afirmação corrobora com o pensamento de Imbernón (2010) ao afirmar que:

Durante as últimas décadas foram abertas importantes brechas nessa pedagogia do “subsídio e da dependência” dando-se importância à subjetividade dos docentes. Quer dizer que a compreensão de que a experiência não é neutra, mas eminentemente subjetiva, comprometida com valores éticos e morais, e a crença na capacidade dos professores, por outro lado normal, de serem sujeitos de conhecimento, de dar valor e identidade, de gerarem um conhecimento pedagógico que estrutura e orienta sua teoria e prática. (IMBERNÓN, 2010, p.77)

O novo contexto histórico advindo do processo de globalização teve como uma de suas principais características a crise da escola gerada por problemas sociais mais amplos, tal situação motivou o questionamento aos paradigmas de pesquisa na área da educação e o papel desta e do professor começaram a ser revistos e estudados a partir de novas perspectivas, inclusive servindo como base para se organizar as reformas no processo de formação docente no mundo todo e, conseqüentemente, no Brasil.

As últimas décadas do século XX foram marcadas, tanto nos países europeus como das Américas, por tempos de reformas educacionais carregadas de propostas inovadoras as mais diversas. O intenso desenvolvimento do universo de conhecimentos e sua divulgação, aliando o binômio poder e saber nas sociedades

contemporâneas gerou novos contextos para o campo educacional. A busca da primazia econômica, política e cultural no movimento de globalização encontra na educação os alicerces para enfrentar a alta competitividade da vida moderna. A racionalidade instrumental e técnica que caracterizou a modernidade se transforma, cedendo novos espaços para a razão comunicativa na leitura do real. Emerge a era da complexidade e suas exigências para a compreensão do mundo. De imediato, recorre-se à educação como recurso imprescindível para assegurar as bases da nova sociedade da informação onde o trabalho não se limita mais à mera transformação instrumental da matéria, mas prioriza a ação sobre o humano e com o humano. De sobra, o professor é apresentado como sujeito chave para o sucesso ou o fracasso dos processos educacionais. Generaliza-se o questionamento sobre a formação dos formadores nos mais diversos níveis dos sistemas de ensino. (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 143-144).

Portanto, o paradigma da racionalidade técnica tem suas bases questionadas, pois “trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (MONTEIRO, 2001, p.122). Assim, por desqualificar o trabalho deste profissional, é substituído por novos paradigmas e a categoria saber docente surge como uma forma de se estudar a complexidade da relação dos professores com seus saberes e da própria ação pedagógica como um todo. Nesse sentido, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Essa visão, de acordo com Tardif (1999), supera a visão de que o professor é um “idiota cognitivo”, atribuindo-lhe o status de profissional dotado de autonomia.

Para Tardif, Lessard e Gauthier (2001), existem algumas características comuns às reformas empreendidas na formação de professores que vêm se processando no mundo todo, que seriam: conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. Levando-se em conta a especificidade de cada país, em linhas gerais, são esses os pontos propostos pela pesquisa em âmbito internacional aplicando-se, portanto, a nossa realidade.

Para Gauthier (1998), o ensino tardou a refletir sobre si mesmo ao contrário de outros ofícios que desenvolveram historicamente um *corpus* de saberes próprios, ressalta ainda o autor que caímos no erro de manter o ensino numa espécie de “cegueira conceitual”, o que colaborou para desvalorização da docência enquanto profissão, característica ainda hoje marcante em nossa sociedade.

Para Tardif (2012), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. A partir de suas pesquisas, ele tenta responder a uma série de questões tais como as que se seguem:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades, que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através de contato com outros professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares etc.? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2012, p.09 – 10)

Partindo de uma perspectiva teórica que considera que o “saber” não é uma categoria autônoma, separada das outras realidades nas quais os professores encontram-se inseridos, o autor tenta responder a essas questões, fugindo dos extremos por ele denominados de “mentalismo” e “sociologismo”, de acordo com essa linha de raciocínio, aquele é representado por uma crença em que os saberes docentes são representados por um pensamento individual unicamente, uma espécie de subjetivismo exacerbado, negando a natureza social da construção dos saberes dos professores, enquanto esse último elimina a contribuição dos atores, dos sujeitos, menosprezando a ação dos professores, tratando-os como “bonecos de ventrículo”. Assim, nenhuma dessas concepções dá conta de explicar como os docentes constituem e mobilizam seus saberes em seu ofício, pois não leva em consideração a complexidade desses saberes.

Ainda nos servindo das concepções de Tardif (2012) sobre os saberes docentes, apresentamos quatro pontos fundamentais no pensamento desse autor: a relação do saber com o trabalho, segundo ele o saber docente é mediado pelo trabalho cotidiano do professor em sala de aula, sendo portanto produzido e modelado pelo trabalho deste profissional; a diversidade do saber ou pluralismo do saber docente que é heterogêneo, pois provém de diferentes e variadas fontes; além de plural o saber docente é temporal, pois é adquirido no

contexto de uma história de vida; e por fim o saber docente é também constituído em ofício interativo em que o objeto de trabalho é o ser humano, que atua sobre outros seres humanos estando, pois, sujeito a toda complexidade e contradições que o humano comporta. Nessa perspectiva de análise, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes. Logo, a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles, o saber docente é, portanto, “(...) um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

Os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregam as marcas do ser humano e provêm inclusive de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. E para Araújo e Moreira Junior (2012, p. 121), “o professor vai construindo saberes e experiências, fruto da conciliação do amálgama de saberes constitutivos da cultura docente e dos fatores externos à sala de aula”. Logo, é fundamental o reconhecimento dos professores enquanto sujeitos e a necessidade de transformação das práticas formativas baseadas no modelo aplicacionista.

Nesse sentido, os professores de História, atuantes no ensino fundamental e médio, utilizam durante a prática docente saberes diversos e conhecimentos apreendidos de diferentes fontes. Com base nas leituras, é possível afirmar que esse saber docente no que diz respeito à temática africana foi durante muito tempo negligenciado, quando não tratado de forma estigmatizada, fruto do tom eurocêntrico que sempre marcou esse tema.

Nesse contexto, uma questão de importância fundamental refere-se às realidades das salas de aulas do ensino médio, ou seja, como os professores mobilizam os saberes relativos à História da África e Cultura afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas e como isso se reflete no processo de ensino e aprendizagem? Essa questão se torna ainda mais relevante se levarmos em conta que “(...) embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da questão não só o desenvolvimento profissional, como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.” (NUNES, 2001, p. 38)

De acordo com Monteiro (2007), no ofício do professor de História, determinados conhecimentos históricos são produzidos no processo do ensinar e do aprender no interior das salas de aula, somando-se a esses conhecimentos outros oriundos de diversas fontes, formações e experiências profissionais e de vida. Em suma, antes mesmo de começarem a

ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras o que é ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste ao longo tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2012).

Dessa forma, a formação do professor de História em História da África e cultura afro-brasileira e africana, bem como os saberes que mobiliza em sua prática pedagógica constituem um campo de estudo a ser explorado, na perspectiva de identificar os caminhos que precisam ser trilhados no desenvolvimento desse estudo, pois, de acordo com a afirmação de Hernandez (2008, p. 24), a África muitas vezes ainda continua um “retrato sem moldura”. Antes, porém, de analisarmos os saberes relativos à temática africana, que se constitui foco de nossa pesquisa, faremos no próximo tópico uma discussão dos caminhos trilhados pelo professor de História e como tem se dado sua formação e a constituição de seus saberes, bem como quais as relações destes com o ensino ao longo do tempo, desde que a História se constituiu enquanto disciplina escolar em nossa sociedade.

2.2 SABERES, ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Como mencionado no item anterior, a concepção de saber como algo pronto e acabado vem sendo posta em xeque, bem como o entendimento de que tais saberes são hierarquizados, os novos paradigmas na produção do conhecimento científico e sobretudo nas pesquisas da área educacional já não consideram os antigos pressupostos da racionalidade técnica no que se refere aos saberes docentes, portanto, como afirma Rabelo (2015):

A pluralidade dos saberes docentes pode ser compreendida quando pensamos o sujeito professor em sua totalidade. Esse ser humano que se tornará um professor passou por vivências que o fizeram pensar, agir e falar de uma determinada maneira. Suas referências estão diretamente ligadas à constituição da sua prática profissional. Nesse sentido, ao refletir sobre os saberes não podemos desvincular o ser profissional do próprio indivíduo que o compõe. (RABELO, 2015, p. 127)

Portanto, entendemos que os saberes docentes e, nesse caso está incluído o saber relacionado à ciência História, são uma teia de conhecimentos que provêm de várias fontes como afirma Tardif (2012), não podemos ainda cair no perigo dos extremos que ele chama de “mentalismo” e “sociologismo”, ou seja, concepções já referidas por nós anteriormente, que

atribuem o saber unicamente a processos mentais dos professores, como representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas ou a causas externas aos docentes como estruturas econômicas, ideologias pedagógicas, cultura dominante etc. De acordo com esse autor:

(...) ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar a sua atividade profissional. Por exemplo, ele se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão. Aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor inclui juízos normativos entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir os fins pedagógicos, ele se baseia também em juízos decorrentes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais assimiladas e interiorizadas por ele. Por fim, ele se baseia na sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. (TARDIF, 2012, p.179).

As pesquisas sobre a formação de professores nas últimas décadas têm ganhado espaço no mundo acadêmico e cada vez mais esse profissional e seus saberes têm sido objeto de estudos. Tais investigações têm servido de base para novas reflexões sobre o processo de formação de professores e embora não tenham sido suficientes ainda para mudar o rumo de antigas práticas de formação, presentes em nossas universidades, é esse um caminho que vem sendo trilhado paulatinamente, conduzindo-nos a descobrir o que há por trás das práticas pedagógicas e do universo de saberes do professor.

Para Miranda (2008), o professor é um sujeito que traz um “*background*”, isto é, carrega consigo uma bagagem de valores, concepções, que foram construídos e mediados em sua história de vida, processo de formação pessoal e profissional. Essas diversas trajetórias mantêm relações com os saberes que ele leva para sua sala de aula. Nesse sentido, corrobora com o pensamento de Rabelo (2015) quando afirma que “(...) o trabalho docente é algo instável à medida que a prática profissional do professor está atrelada a suas experiências durante a vida profissional, por isso, ao tratar do saber dos professores, não é possível entendê-lo se não pensarmos a própria identidade do docente como um ser que possui uma subjetividade, juízos e um discurso próprio”. (IDEM, 2015, p. 127).

Assim, o trabalho docente só pode ser analisado quando entendemos que o professor é um ser humano e como tal carrega consigo as marcas do que viveu e por estas experiências é transformado e delas se utiliza como elemento essencial no seu ofício no cotidiano da sala de aula. Por não levarem em conta tais premissas, muitas são as lacunas nos cursos superiores de formação de professores, pois como nos lembra Tardif “(...) na formação

de professores ensinam-se teorias (...) históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.”(TARDIF, 2012, p.241). Desconsideram, assim, como nos dizeres de Ferreira e Magalhães que “os saberes dos professores são constituídos e mobilizados cotidianamente, para desenvolver as tarefas subjacentes à ação no espaço escolar” (2015, p.280). Imbuída desses mesmos pressupostos, a professora Selva Guimarães Fonseca defende que:

(...) sendo o professor uma pessoa, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada a nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas. Assumo então a proposição de que a análise do modo de ensinar deve ser feita considerando fundamentalmente a pessoa- professor, o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo. (FONSECA, 2006, p.14-15)

Entendemos que atua na constituição dos saberes docentes a subjetividade do professor, um sujeito que está inserido no mundo e que a partir dele cria suas concepções e por elas é transformado constantemente, pois que não só está no mundo, mas também age nele e dele participa ativamente enquanto ator dotado de razão e personalidade própria. Como ressalta Silva (2006): os mestres são seres dotados de identidades particulares, mas também influenciados pelo contexto do qual participam, assim “a função docente deve ser analisada à luz dos fatores sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor” (ESTEVEES, 1987, p.25 *apud* FONSECA 2006, p. 23). O que nos vem “mostrar que a formação pode ocorrer a cada momento na malha dos dramas sociais em que se entretetece a vida de cada um” (FONTOURA, 1992, p. 178-192 *apud* FONSECA, 2006, p. 33). Nesse sentido, é possível compreendermos o indivíduo/professor e a intersecção da sua história de vida com a história da sociedade como bem nos lembra Goodson (1992).

Como vimos, é impossível dissociar a constituição dos saberes da relação a que estes estão sujeitos no complexo processo de simbiose do ser com o mundo em que vivem, tal relação é perpassada por um emaranhado de situações que vão aos poucos construindo o sujeito professor, seus valores, concepções e seu modo de compreender o mundo que está intimamente ligada a sua concepção de educação. Nesse sentido, Fonseca e Couto (2008) trazem o pensamento de dois autores já por nós referidos e que inclusive nos servem de base para essa pesquisa, assim podemos entrelaçar tais pensamentos, pois caminham no mesmo sentido. Referindo-se aos saberes dos professores, afirmam as autoras supracitadas:

Tardif (2000) defende que o professor não é apenas um sujeito que precisa aprender para saber fazer, ele é um sujeito existencial, ou seja, um ser-no-mundo. Uma pessoa comprometida em e por sua própria História. Para o autor, os saberes que servem de base para o ensino, ou seja, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um sistema cognitivo que, como um computador, processa e organiza as informações com base em um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação, no qual ele se insere, quanto da História anterior, que o antecede. Dessa perspectiva de análise, segundo o autor os fundamentos do ensino são ao mesmo tempo existenciais, sociais e pragmáticos. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 116-117)

E seguindo na mesma linha de raciocínio, as autoras complementam a ideia baseadas nas concepções de outro estudioso dos saberes docentes:

Para Gauthier (1998), é necessário que o professor tenha um repertório de conhecimentos inerentes à profissão e que constantemente o utilize. Esse repertório se constitui de conhecimentos e habilidades que devem ser considerados em seu conjunto, saber planejar, avaliar, organizar. Também são necessários talento, intuição, bom senso, experiência e cultura. Nenhuma dessas habilidades é suficiente por si mesma. Todas estão imbricadas e entrelaçadas e assim constituem os saberes do professor. (IBIDEM).

Fica evidente o caráter recriador dos saberes docentes que são, na realidade, uma mescla dos conhecimentos produzidos na academia a partir das ciências de referência, dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola no ato de ensinar e perpassados pelos conhecimentos adquiridos, forjados, (re)formulados e (re)significados durante a experiência de vida do professor. Logo entendemos e corroboramos com o pensamento de Fonseca e Couto (2008) quando assim se pronunciam:

Os saberes docentes, dessa perspectiva, são vistos como algo que vai muito além da transmissão de informações canônicas e referendadas em planos externos à instituição escolar, sobretudo porque, nessa trama de saberes, interagem sujeitos plurais, memórias, experiências e práticas escolares postas em movimento no interior de configurações institucionais peculiares e diferenciadas. (IDEM, p.264).

Nesse caso, chamamos atenção para o professor de História que, para Ferreira e Magalhães (2015, p.278): “(...) com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que o aluno não apenas compreenda, mas também assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas”.

Os autores consideram ainda que “os professores de História do ensino fundamental e médio mobilizam diariamente, durante as suas aulas e prática, diversos saberes e conhecimentos provenientes das mais variadas fontes e experiências”. (FERREIRA; MAGALHÃES, 2015, p. 179)

Partindo da premissa do saber como algo que não é neutro, nem autônomo, nossa análise parte do entendimento de que este é construído, apropriado e reconstruído de forma permanente pelo professor, então não há como deixar de lado questões como valores, preconceitos e ideologias relacionadas ao tempo histórico em que tais docentes estão inseridos, bem como a sua própria subjetividade enquanto indivíduos. Como nos lembra Marcos A. da Silva “(...) os professores de História estão na História, assim como a fazem, sofrem, desfrutam, transformam e comentam”. Segundo ainda esse autor, “Por parecer óbvia, esta face do ensino de História permaneceu silenciada durante muito tempo entre nós” (2006, p. 9). Como nos alerta Nikitiuk (2009) o real é mediado, imaginado e historicizado, sendo portanto o saber, e o saber histórico carregado de visões de mundo. A partir daí um questionamento torna-se essencial, o de como os professores de história constroem e mobilizam o saber histórico do qual se utilizam em suas aulas, seriam “(...) saberes universais? Populares? Saber que se faz na academia? Ou quem sabe, no cotidiano, no dia-a-dia?” (NIKITIUK, 2009, p.12).

Uma vez que reconhecemos a pluralidade dos saberes docentes, e aí está incluído o saber do professor de História, e que a formação deste profissional se dá para além da academia, ultrapassando o mero reprodutivismo, corroboramos com a ideia de Silva (2006, p. 10) de que:

(...) a experiência do ensino se articula com a formação acadêmica e os quadros institucionais (legislação, relações com superiores hierárquicos, situações políticas gerais), mas assume uma configuração específica na situação de sala de aula (...). Daí a necessidade de análise do ensino de História (e das demais disciplinas escolares), ir além de uma perspectiva reprodutivista para entender que lecionar é inventar saberes (...) (SILVA, 2006, p.10).

Parafrazeando Certeau (1982), Fonseca (2006) nos lança algumas questões interessantes sobre o professor de História, ou seja: “o que faz o profissional de História na sala de aula e na vida? Para quem trabalha? O que é esta profissão? Como compreender a construção da vida e da experiência dos sujeitos que lidam com o ensino de História na educação brasileira?” (FONSECA, 2006, p.22). Continuando, afirma ainda a pesquisadora que “o historiador-educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desse conhecimento” (IDEM, 2006, p.23).

Em sintonia com os pressupostos teóricos que consideram a pluralidade dos saberes docentes, entendemos que a formação do professor se dá em diversos espaços, sendo

estes não só os institucionalizados como universidades ou centros de formação continuada, mas sim consideramos todos os espaços sociais, culturais, experiências de vida e outros no qual o professor/sujeito está inserido. Assim afirmam Zamboni e Fonseca:

A formação docente é concebida por nós não como uma etapa da vida escolar com início, meio e fim determinados, mas como um processo contínuo, permanente, que ultrapassa as fronteiras de um curso universitário. Não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa, ao longo da vida profissional dos sujeitos em múltiplos espaços socioculturais, agências, em diferentes modalidades e projetos formativos. (ZAMBONI; FONSECA, 2008, p. 7).

No que se refere à formação do professor de História, as autoras ainda esclarecem que “nos últimos anos, estamos vivendo no Brasil um processo de revisão de críticas, de ampliação e reconhecimento de múltiplos lugares, tempos, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de ensinar e aprender a ensinar, novas metodologias de formar-se, tornar-se professor de História.”(ZAMBONI; FONSECA, 2008, p. 8). Ainda referente ao professor de História, Miranda (2008) nos trás importantes contribuições a respeito da relação dos saberes e da formação deste profissional com a História por ele ensinada, portanto com as características que o ensino de História por ele realizado assume. Para a autora, portanto, há de se pensar a complexidade de tal relação, pois:

O professor que ensina História nem sempre o faz valendo-se de um referencial de formação específica (...) e nesse sentido cabe-nos investigar permanentemente, como o professor chega a compreender aquilo que lhe cabe ensinar como saber histórico. De onde provém tal conhecimento? Quais são seus filtros culturais, sociais e subjetivos, ou ditos em outras palavras, que critérios tornam-se pertinentes para selecionar aquilo que ele vem ensinar aos seus alunos e excluir aquilo que, em seu julgamento, não é pertinente? (MIRANDA, 2008, p.265-266)

A representação de como ensinar História é, portanto, uma questão pertinente no ensino dessa disciplina, o professor de História carrega consigo as marcas de seu tempo, o ensino por ele concebido é formado por uma teia de conhecimentos constituídos inclusive por toda uma longa vivência enquanto estudante, quando teve contato com mestres que, por sua vez, traziam suas concepções de História marcadas pelo tempo. Nesse sentido, Blanch aponta que:

O professor de História, o estudante de magistério de História, foi durante muito tempo estudante de História tanto na universidade como no ensino primário e secundário. E foi ensinado por um professor de História que, por sua vez, também foi estudante de História. (...) O estudante de magistério de História (futuro professor) possui forte representação sobre o que significa ensinar e, concretamente, o que significa ensinar História e como ensiná-la. (BLANCH, 2008, p. 71).

A partir dessa perspectiva, buscaremos pistas e conexões, para tentarmos entender como tem se dado as relações entre os saberes docentes, o ensino de História e a formação deste profissional ao longo do tempo em nossa sociedade. Para tanto, traçaremos um percurso histórico das características do ensino de História no Brasil, entrelaçando com a formação do professor e os saberes que este possui tentando compreender como ao longo do tempo esse profissional constituiu seus saberes e de que forma isso refletiu no tipo de ensino por ele realizado.

Antes, porém, de iniciarmos a discussão sobre as relações entre a formação, os saberes e como estes têm influenciado o tipo de ensino ministrado ao longo do tempo pelo professor de História, é importante entendermos como a própria História se constituiu enquanto disciplina escolar. De maneira geral, a constituição de uma disciplina escolar envolve conflitos e disputas pela definição do que deve ser ensinado, isto é, dos saberes que irão constituí-la. Estas, de acordo com Fonseca (2011), precisam ser:

(...) estudadas no seu processo de constituição e de consolidação, no qual saberes antes restritos ao âmbito da produção científica, ou próprios de outras dimensões da vida social- como a profissional, por exemplo-, acabam por tornar-se saberes escolares, constituindo conjuntos organizados de conhecimentos, apropriados para a escola, tornando-se assim disciplinas escolares. Nessa perspectiva, elas podem ser compreendidas tanto em seu processo de construção no tempo, como em suas relações com o saber científico, com os interesses políticos do Estado ou de grupos específicos da sociedade, com os mecanismos de divulgação e vulgarização do saber, com as influências de universos culturais específicos nos quais se produziram ou nos quais atuam e, é claro, com as práticas que as envolvem no universo escolar propriamente dito. (FONSECA, 2011, p. 9).

A História enquanto disciplina escolar integra o conjunto de disciplinas que ao longo do tempo foram se constituindo como saberes fundamentais ao processo de escolarização em nossa sociedade. Esta então se constituiu a partir do século XIX paralela à formação do Estado - Nação, quando então foram elaborados projetos para a educação no Império brasileiro. Em relação aos projetos educacionais surgidos nesse período, que na verdade eram consequência das disputas políticas de então, estavam presentes também propostas para o Ensino de História, sobre o que deveria ou não ser ensinado nas escolas. O papel da educação era a construção da identidade nacional do Brasil, que a partir de então tornara-se independente politicamente. Nesse projeto educacional, o IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - teve a missão de elaborar uma História nacional que seria difundida por meio da educação e, sobretudo por meio do Ensino de História, que seria responsável pela exaltação da pátria e educação moral e cívica dos jovens.

A versão da História construída pelo IHGB foi a que se propagou para as escolas, os programas escolares reproduziram a produção historiográfica dessa instituição, “produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação da igreja católica e a monarquia”(FONSECA, 2001, p.47). Os membros do IHGB muitas vezes produziam os livros e materiais didáticos utilizados no Ensino de História e sendo esses mesmos membros que também em alguns casos eram professores dessa disciplina nos colégios do Império. No que se refere aos professores de História da época e sua formação é importante salientar que:

(...) no século XIX e início do século XX, ao falarmos da história feita por “especialistas” estamos tratando no Brasil, de história produzida por homens não graduados em História, já que uma formação específica nesse ofício não lhes era assegurada por aqui. Mas a organização de uma produção histórica brasileira (...) era feita por professores das humanidades, jornalistas, políticos e diplomatas, que dotados de erudição, às vezes dotados de gosto pela pesquisa em arquivos e bibliotecas, às vezes movidos por necessidades do ofício (caso de diplomatas e jornalistas, por exemplo) acabavam por desenvolver um “metier” de historiador. (MARTINS, 2002, p.46)

Logo notamos que desde sua origem enquanto disciplina escolar, a História teve como mestres pessoas que não possuíam um saber específico sobre essa disciplina e exerciam o magistério como um ofício complementar já que eram na maioria das vezes pessoas que tinham outra profissão. Com a mudança de regime político, não houve uma ruptura quanto aos objetivos do Ensino de História observados no período imperial, continuava-se com a proposta de formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente e foi com tal objetivo que surgiu a disciplina “Instrução Moral e Cívica” que foi associada à História com o fim de reforçar os sentimentos de exaltação da Pátria.

Segundo Nadai (2006), a história produzida na Monarquia e na República teve como propostas a construção da nacionalidade brasileira, o amor à pátria e à nação. Assim, fica claro quais eram os objetivos da ideologia dominante à época, pois não havia interesse por parte da classe dominante em mostrar o lugar de sujeição da Colônia com relação à Metrópole, nem tampouco a dominação social sofrida pelos povos africanos e nativos. Pautava-se unicamente em criar a identidade da nação, resultante da colaboração do branco colonizador, do negro e do índio. Assim sendo, a história visivelmente pauta-se na supremacia europeia e na perspectiva elitista. Todos vivendo harmoniosamente, sem conflitos, em prol da

construção da nação brasileira. Dessa forma, ficava evidenciado o que deveria ser ensinado e o que seria excluído ou silenciado.

Com o advento da República, cada vez mais a História Nacional identificou-se com a História da Pátria, cuja missão juntamente com a História da Civilização era de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A História da Pátria foi entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e pela unidade nacional. É nessa perspectiva que afirma Nadai (2006, p. 25): “a História se apresenta assim como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum: o cidadão nacional”.

A História ensinada então era concebida a partir dos pressupostos do positivismo, seus mestres, concepções e objetivos estavam articulados a um projeto de sociedade que deveria ser alcançado por meio da educação escolar. Logo, como salientam Araújo e Souza (2009), o ensino era baseado em uma História que era essencialmente narrativa dos acontecimentos, fundamentada num paradigma tradicional, que se concentrava na ação dos grandes homens, estadistas, generais ou eclesiásticos, tal dimensão só considera o tempo como elemento cronológico e linear, a essa concepção de tempo se coaduna uma História factual, escrita a partir de documentos que seriam a expressão da verdade dos fatos históricos. Essas características permaneceram por muito tempo como a marca da História ensinada em nossas escolas até os anos 30 do século XX, consolidando-se, assim, a exaltação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas do País. Ainda de acordo com Araújo e Souza é importante ressaltar que “a tradição do Ensino de História na perspectiva dos aportes teóricos do positivismo que por muito tempo influenciaram as práticas pedagógicas de nossas escolas, currículos, livros didáticos e outros materiais de ensino/aprendizagem de História, legou influência decisiva e incisiva no perfil da História ensinada no Brasil” (IDEM, 2009, p. 13).

A metodologia utilizada nesse tipo de ensino eram os chamados “métodos mnemônicos”, a memorização mecânica dos conteúdos. Para Bittencourt (2004, p. 67): “aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito nos livros e copiado nos cadernos.”.

Como havíamos mencionado anteriormente, a constituição de uma disciplina é feita de conflitos sobre o que se deve ou não ensinar de acordo com o projeto de cidadão que se quer formar. Desde o início da República, existiam no Brasil grupos compostos por adeptos

do anarquismo, tais grupos faziam críticas severas à sociedade de então e de acordo com seus pressupostos ideológicos criaram eles próprios escolas para ensinar o que compreendiam ser necessário para enfrentar a realidade do sistema em que se vivia, eram as chamadas “escolas modernas”. Ainda para Bittencourt (2004), os grupos anarquistas que lideravam os movimentos operários no Brasil de então lutavam pelos direitos trabalhistas e inspiravam suas escolas nas pedagogias que se voltavam contra a exacerbação do patriotismo e o culto à pátria.

A partir dos anos 30 do século XX, as políticas educacionais passam por um processo de centralização, sobretudo a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, assim buscava-se uma homogeneização dos programas curriculares, conteúdos, métodos de ensino, livros e materiais didáticos, mais uma vez tarefa importante foi delegada ao Ensino de História que teria o objetivo de formação do cidadão para a unidade nacional, sendo, portanto, um instrumento de educação política.

A década de 1930 veio, portanto, como um fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino, nesta perspectiva o ensino de História passou a ser semelhante em todo o país. Nos anos de 1930, os currículos sofreram algumas mudanças, entre propostas para uma educação humanística e/ou científica, a História passou a ser responsável pela formação do homem moderno.

Parte da historiografia da educação aponta a Reforma Federal de 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, como promotora de grandes mudanças da educação brasileira, principalmente após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em que Francisco Campos assumiu a titularidade da pasta. A essa reforma historiadores da educação atribuem grande importância, porque imprime, em suas definições legais e normatizadoras, o efetivo que eles denominam Educação Nacional. (IDEM, p.95).

Foi ainda a partir dos anos 30 do século XX que começaram a surgir as propostas de substituir História e Geografia nas escolas primárias por Estudos Sociais. Esse projeto foi inspirado em escolas Norte Americanas e visava à integração do indivíduo à sociedade da forma mais adequada possível. Os Estudos Sociais faziam uma síntese de conteúdos de História, Geografia, Sociologia, e Antropologia Cultural, sendo assim, era difícil estabelecer efetivamente os conteúdos de História neles abordados.

O contexto histórico de criação dos Estudos Sociais era de um mundo que vivia um ritmo acelerado de mudanças, assim os Estudos Sociais poderiam dar a base para a formação dos educandos de forma a frear suas inquietações e formar personalidades segundo

os moldes liberais, isto é, formar pessoas que se adequassem ao sistema capitalista. Assim os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma geografia humana e de uma educação moral e cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, estados), sobre símbolos pátrios (hinos e bandeiras) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc. (BITTENCOURT, 2004, p. 76)

De acordo com Fonseca (2008), a partir de 1940, no Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História no Brasil como disciplina autônoma, desvinculando assim a História do Brasil da História Universal. Mas, apenas com a reforma Gustavo Capanema de 1942 é que a História do Brasil passou a existir como disciplina autônoma, mas reafirmando o objetivo de formação moral e patriótica. Porém, mesmo existindo como disciplina autônoma havia a questão de quem a lecionava, pois:

(...) não havia muitos cursos que formavam profissionais especificamente para o Ensino de História. A maioria dos professores de História era formada em Direito durante os primeiros 50 anos de República – já que eram poucas as faculdades que constituíam as seções de História em seu interior – mas a necessidade de saberes que valorizassem a nacionalidade, o civismo e a própria constituição de uma História pátria referendava a necessidade dos estudos da História. (IDEM, p. 98-99)

Durante as décadas de 1950 e 1960 foram estabelecidas novas expectativas em relação ao ensino de História, os conteúdos foram selecionados e influenciados por historiadores estrangeiros, neste contexto de pós-guerra os debates foram colocados no âmbito da escolarização, as pressões intensificaram essas perspectivas e a História foi entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos. Também nesse período houve a emergência dos movimentos sociais que haviam sido calados pelo Estado Novo, tais movimentos ressurgem em busca de maior participação política, luta pela democracia e cidadania. Por conseguinte:

No período compreendido entre a redemocratização de 1945 e a ditadura militar de 1964, rompendo com as amarras do Estado Novo, a sociedade tornara-se laica e mais plural, o que possibilitou a incorporação nos currículos escolares e aportes teóricos do marxismo e seus conceitos fundamentais como luta de classes, modo de produção, para explicação e compreensão da História. (ARAÚJO; SOUZA, 2009, p.16).

Com a Ditadura Militar, foi oficializado o ensino dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras, o ideário da educação nesse período baseava-se no desenvolvimento econômico mediante as diretrizes da Segurança Nacional. Para Selva Guimarães Fonseca, a explicação para isso é de ordem política, fundamentalmente, os propósitos do poder que agia no sentido

de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

O projeto educacional implantado no Brasil pelos governos militares no decorrer das décadas de 1960 e 1970 foi implantado estrategicamente no bojo de um projeto político e econômico mais amplo. O papel da educação, assim como o das metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. “A educação é vista como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico” (FONSECA, 2008, p.19).

O processo de reforma da educação durante os governos militares ocorreu, sobretudo, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961, com a reforma no ensino superior propugnada pela Lei 5540 de 1968 e com a reforma do ensino de 1º e 2º graus proposta pela Lei de nº 5692 de 1971, que tiveram como fundamento o ideário de desenvolvimento e segurança nacional vigentes no País.

Um dos principais pontos dessas reformas estava relacionado ao ensino de 2º grau que, a partir de então, passou a ter como prioridade a formação específica de mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando. Sendo assim, o “ensino de 2º grau voltava-se para a habilitação profissional dos alunos”. (FONSECA, 2008, p.21)

Para a História, enquanto disciplina escolar, essa medida teve um grande significado porque ao tornar compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente excluiu dos currículos do então 2º grau a parte de formação geral, especialmente a área de ciências humanas. Percebemos que no interior do projeto educacional dos governos militares, o ensino de História foi um alvo que mereceu especial atenção por parte dos reformadores, sobretudo porque os propósitos do poder, de acordo com o ideal de segurança nacional era agir no sentido de controlar e reprimir as opiniões dos cidadãos que viessem a se constituir como resistência ao regime autoritário.

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus ocorridas com a reforma de 1971 previam a adoção de Estudos Sociais, englobando os conteúdos de Geografia e História no curso de 1º grau. O principal objetivo dos governos militares era a descaracterização das Ciências Humanas e entre elas a História como campo de saberes autônomos, pois acabavam sendo transformadas em um conjunto de conhecimentos superficiais sobre a realidade brasileira.

Ainda no contexto do Projeto Educacional dos governos militares, sobretudo no final dos anos 60 e começos dos anos 70 do século XX, foram planejadas ações para revitalizar a educação moral e cívica nas escolas brasileiras. A partir principalmente da LDB de 1971, a Educação Moral e Cívica passou a ser tratada como prática educativa e em 1972 foi criada a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB). “Assim com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação moral e cívica sob a ótica da doutrina de segurança nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento da história enquanto disciplina autônoma nas escolas de 1º grau”. (IDEM, p.36)

Dessa forma, o Ensino de História foi sendo vinculado aos princípios norteadores da Educação Moral e Cívica. Houve na realidade uma tentativa deliberada de substituir História e Geografia por Estudos Sociais, uma tentativa de dissolução destes campos do saber em nível da formação da juventude, “as forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista”. (IDEM, p. 43).

Sobre a formação dos professores é importante destacar que durante o regime militar foram criadas as Licenciaturas em Estudos Sociais, responsáveis pela formação de profissionais que pudessem trabalhar com seus conteúdos e objetivos. Eram cursos com duração menor e que privilegiava a formação de professores polivalentes. A estratégia era a formação de um maior número de professores em menos tempo, o que era mais rentável para o Estado financeiramente. “Assim propagou-se a multiplicação das escolas de formação de professores, faculdades que se dispunham a formá-los em licenciaturas curtas. Como o objetivo da matéria era integrador, ‘ajustador’, os cursos acabavam por formar profissionais pouco voltados para estudos críticos, mais dóceis ao Estado, polivalentes e mais fáceis de serem explorados”. (MARTINS, 2002, p. 110)

A instauração do governo militar não significou entretanto que os professores de História tenham se tornado meros reprodutores da ideologia do Estado autoritário de então. Se o poder perpassa todas as esferas da sociedade como afirma Foucault (2000), ele deve ser analisado como algo que circula, que funciona em cadeia, que nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem, mas sim que funciona e se exerce em rede, também a resistência o é de forma semelhante, como nos lembra Certeau (1994) ao se utilizar das categorias tática e estratégia. Para este autor, as

estratégias são uma espécie de relação de forças empreendidas por um sujeito detentor de algum tipo de poder, enquanto as táticas seriam em seu entendimento ações desviacionistas opostas às estratégias. Assim, as estratégias visam produzir, mapear e impor, enquanto as táticas resultam das astúcias e capacidades inventivas dos atores que através destas burlam e buscam escapar ao controle e tomar parte do jogo de poder em questão, sobretudo através de suas práticas cotidianas.

Em pesquisa realizada no Estado de Minas Gerais, Castro e Andrade (2009) nos apresentam aspectos reveladores da ação das experiências de professores de História que vivenciaram o período da Ditadura Militar no Brasil. A pesquisa é relativa ao período de 1964 a 1980, e tem como foco a experiência de professores de História, o objetivo é entender até que ponto o contexto de repressão política interferiu nas práticas, concepções e saberes dos professores que lecionavam a disciplina de História nessa época, isto é, como tais professores vivenciaram a política educacional do regime autoritário.

A partir das falas dos professores que fizeram parte da pesquisa, os autores constataram que a História passou a ser vista por professores de outras áreas como “uma matéria menos importante, coisa do governo” (p. 39), enquanto que na maioria das vezes os professores de História mostravam desinteresse em lecionar OSPB e EMC, fazendo isso apenas pela questão financeira, para complementar a carga horária era, portanto, uma questão de sobrevivência em sala de aula, no entanto utilizavam-se de táticas como forma de resistência às imposições da política educacional, a maioria dos entrevistados afirmou que acabavam enveredando para os conteúdos de História e deixando de lado OSPB e EMC, percebiam uma certa flexibilidade no contexto do cotidiano escolar, assim resistiam e burlavam o sistema vigente através de suas práticas pedagógicas de forma sutil. Assim “os docentes, vivenciando o contexto da sala de aula e as transformações impostas pela política educacional, demonstraram que a História oficial nunca é aquela que se encontra no livro didático ou nos programas curriculares, mas aquela que é construída e legitimada pela prática e experiência de todos os envolvidos no processo de educação” (CASTRO; ANDRADE, 2009, p. 54).

No final dos anos 1970, no processo de redemocratização do País, multiplicaram-se as discussões acerca do conhecimento histórico e do ensino de história vigentes até então. Os movimentos populares se posicionavam dando força ao andamento das reformas, essa expressão foi apoiada mediante o crescimento das associações de historiadores, como a Associação Nacional de História -ANPUH- e de outros locais de discussão e produção

histórica, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB - e a Associação dos Geógrafos do Brasil - AGB. Nessa perspectiva, essas associações buscaram um retorno das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares e em contrapartida, a extinção das licenciaturas de Estudos Sociais.

Nos anos 70, o Ensino de História centrou-se na concepção de que o desenvolvimento histórico é resultante de um “progresso” natural, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História Política. A penetração na análise econômica da história, nos níveis fundamental e médio, sobretudo a partir da década de 80, subverteu esse modelo, abrindo campo da explicação social para uma visão da totalidade histórica.

No interior do movimento social organizado, a escola e o ensino de História começaram a aparecer como alvo de críticas e contestações. Também no campo da produção historiográfica acadêmica percebeu-se, a partir dos anos 70 e 80, uma renovação na produção do conhecimento, sobretudo devido à influência das novas correntes historiográficas, principalmente as ligadas à Escola dos Annales, na França. Essa produção privilegiava múltiplas leituras do social, superando em muito as tendências tradicionais adotadas até então.

Assim, o repensar do ensino de História ganha espaços cada vez maiores no contexto dos anos 80. Sob influência do Marxismo, da Nova História e da História Social Inglesa, alguns livros didáticos foram renovados, outros surgiram, incorporando os avanços acadêmicos que contribuíram para a retomada da disciplina de História como espaço para um ensino crítico. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito da história e não como mero expectador de uma história já determinada, produzida por heroicos personagens dos livros didáticos.

O ideário desta “nova” proposta trouxe consigo o advento da interdisciplinaridade das ciências sociais que, por sua vez, pretendia formar uma massa de cidadãos não obedientes ou dóceis diante das ordens estabelecidas. Buscava-se, portanto, uma educação mais crítica e interativa.

Assim, os anos 1980 são marcados por discussões e propostas de mudanças no Ensino de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem. (FONSECA, 2008, p.86). Esse processo insere-se no contexto de redemocratização política do País, das instituições públicas, especialmente as escolas. Era possível perceber um consenso quanto ao

tipo de ensino de História que deveria ser alcançado com as novas propostas. Assim, a partir das pressões dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao Ensino de História e iniciam-se processos de reformas dos currículos de História em várias secretarias estaduais e municipais de educação (IDEM, p.87).

Ainda segundo Fonseca, “a preocupação das novas propostas curriculares caminhavam no sentido de mudar as práticas, o processo e ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se desse efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estiveram submetidos durante o regime militar” (IDEM, p.92).

As antigas propostas curriculares para o ensino de História baseadas numa concepção linear, mecanicista, etapista e factual não eram mais admissíveis, elas deram lugar a novas concepções que refletiam dimensões do novo movimento acadêmico da historiografia, inspiradas basicamente na História Social inglesa e na Nova História francesa.

Nos anos 1980 o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre o currículo, e alguns refletem sobre uma análise teórica. Houve também, na década de 80, a introdução de novos sujeitos sociais, aqueles que outrora eram considerados insignificantes, a exemplo do negro e da mulher.

É importante destacar as contribuições da Nova História para o ensino de História no Brasil, pois por meio dessa corrente podemos constatar a ampliação das temáticas a serem observadas e analisadas como objeto de estudo, não descartando também a abertura para possibilidades de novos documentos, visto que a historiografia brasileira anterior à década de 80 era positivista, voltada, sobretudo para os grandes heróis e para os chamados “registros oficiais”.

Assim, o ensino de História dos anos 80 revela um período de tensões e criatividade devido ao contexto político por qual passava o País bem como devido à renovação teórico-metodológica pela qual passava a produção historiográfica acadêmica. Logo, como vem demonstrar o pensamento de Araújo e Souza (2009, p. 17): “Os anos 1980 demarcam as discussões e propostas de mudança na configuração do Ensino de História. Tornando-se, pois, o marco simbólico do rompimento com a concepção de Ensino de História vigente até então”. Schmidt e Cainelli (2004) também se debruçam sobre esse contexto de mudanças e embates travados não só pela questão do Ensino de História, mas também no que

se refere à formação docente desse período. A citação é longa, porém acreditamos ser importante, uma vez que nos apresenta bem o panorama do que vinha acontecendo então.

Na década de 1980, a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de História, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino da História para a escola fundamental e média também se tornaram objeto de discussão. Faz parte ainda desse processo a realização de congressos, simpósios e encontros cuja temática principal passou a ser o ensino da História. Vale salientar que as discussões foram sendo organizadas com a perspectiva de entender a disciplina História de forma autônoma. A década de 1980 é também expressiva no que se refere à luta encetadas nas universidades, associações e entidades profissionais com o objetivo de combater a proposta de Estudos Sociais, identificada com os interesses e a ideologia dos representantes da Ditadura Militar brasileira. A reconquista da disciplina história como representante de conhecimento específico e autônomo ampliou as tentativas que vinham sendo feitas, por alguns historiadores, de incluir, nas discussões acadêmicas, a problemática do ensino da História. A interferência de especialistas diversos permitiu um diagnóstico das condições do ensino da História em escolas brasileiras. Permitiu também, um perfil do professor de História, cuja formação era dividida, entre cursos de graduação, de licenciatura em História curta ou plena, além do curso de Estudos Sociais, curto ou pleno. (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, P.11-12).

Ao entrar a década de 1990, com ela vieram o aumento dos debates sobre a renovação curricular. Além da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, outro fruto deste debate foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituíram como proposta de reforma curricular oferecida pelo Ministério da Educação e do Desporto às secretarias da educação, escolas, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros. Os Parâmetros tinham como objetivos o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.

Os anos 1990 também foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, temáticas que atualmente vêm sendo valorizadas nas investigações e nos programas de formação de professores. Nesse contexto, portanto, faz-se necessário cada vez mais aprofundarmos essa temática, não só por fazer parte da política do MEC, relacionada com as mudanças no currículo, mas, sobretudo, devido a uma nova concepção de docência e licenciatura características do mundo contemporâneo.

As reformulações curriculares feitas no Brasil a partir da década de 90 do século XX são na realidade um fenômeno que faz parte de um contexto bem mais amplo, outros

vários países no mundo todo também passaram pelo mesmo processo. O significado de toda essa mudança no conceito de educação surge da necessidade de se educar uma população de acordo com a lógica capitalista contemporânea, da sociedade tecnológica que pressupõe pessoas com domínios mais amplos do conhecimento. Logo, “para esse modelo capitalista criou-se uma sociedade do conhecimento, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho” (BITTENCOURT, 2004, p. 102). Portanto, essas reformulações curriculares têm como objetivo atender aos novos pressupostos educacionais, influenciadas por uma orientação internacional, o que podemos constatar na citação abaixo:

A reforma do ensino médio surge, no Brasil, portanto, como um dos itens prioritários da política educacional do governo federal, justificada pela necessidade de se adequar esse nível de ensino às mudanças postas “pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante” (Brasil, 1999, p.7), bem como pelas novas dinâmicas sociais e culturais constituídas no bojo desse processo de mudanças. Para realizar a reforma proposta, o Ministério de Educação e do Desporto, partindo de princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e compreendendo que o Brasil deve estar integrado à tendência internacional que tem implementado reformas nos sistemas de ensino para atender às exigências das mudanças econômicas, sociais e culturais em curso (...) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB, n. 3/98) e elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (MARTINS, 2000, p. 74-75)

Sobre o ensino de História e as propostas curriculares estabelecidas nos anos de 1990, podemos apresentá-lo da seguinte forma: está presente em todos os níveis de ensino, e com a Geografia constitui uma das bases das Ciências Humanas, desde as séries iniciais até o fim do ensino básico. No que diz respeito ao ensino de História para o ensino médio, tais propostas curriculares continuam com a tendência de se fundamentar nos pressupostos da História Social e Cultural. Essa tendência tenta superar uma visão histórica que tinha como base o positivismo que privilegiava os feitos dos heróis e dos grandes homens, bem como uma análise baseada no marxismo estruturalista que privilegiava a análise das estruturas econômicas no processo histórico, incorporando assim contribuições, sobretudo da Nova História Francesa.

A professora e pesquisadora do Ensino de História Selva Guimarães Fonseca possui uma obra com um título que nos traz muitas reflexões: “Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido”, logo em sua introdução, a primeira pergunta que ela faz é: “ensinar História no século XXI, o que muda a partir de agora? (...)” (FONSECA, 2007, p.

7). Nesse mesmo sentido, Araújo e Souza (2009) também questionam que História ensinar na sociedade marcada pela globalização e pela revolução tecnológica. Vivemos a época que o sociólogo Zygmunt Bauman (2009) denominou de “tempos líquidos”, nesse cenário a juventude vive uma espécie de “presente contínuo” (HOBSBAWM, 1995, p.13). Em tal contexto predominam as concepções de tempo contínuo sem vinculação com o passado, assim cresce a importância de se definir o sentido da História e do próprio professor de História que necessita repensar suas práticas e saberes nas escolas de ensino fundamental e médio. Uma vez que “a sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 31). A principal questão é saber qual o sentido de se aprender História em uma época que cada vez mais desconsidera sua relação com o passado.

Por que a preocupação com o Ensino de História (...) em tempos em que predominam o fugaz, o imediato, a “tirania do novo”? Como pensar o presente e sua relação com o passado, junto a jovens e adolescentes que desenvolvem suas sensibilidades temporais em um contexto de mudanças rápidas, quando o presente se torna obsoleto, como um relampejo, quando o consumo midiático confecciona a possibilidade de sentir o passado, o presente e o futuro em um único instante, quando a simultaneidade temporal confunde as antigas ideias de alteridade, identidade e processo histórico? (FRANCO; VENERA, 2007, p.73).

Os questionamentos acima requerem uma maior preocupação não só no que se refere ao Ensino de História, mas também no que se refere à formação dos professores. Nossos cursos superiores estarão formando profissionais aptos a lidar com essas características dos novos tempos, da relação que os jovens têm com a História e sua própria historicidade? Parece que uma questão central que está a preocupar os futuros professores de História que atuarão na educação básica é, dentre outras:

(...) a verificação da média de horas/dia que os alunos dedicam à frente da tv: cerca de 4 a 7 horas/dia. Na maioria dos casos, os canais abertos são os mais consumidos: a Rede Globo de televisão, a mais assistida; a novela *Malhação*, a mais acompanhada, seguida dos filmes de ação e violência. Uma grande quantidade desses adolescentes afirma ter consumido algum produto que viu em propagandas: refrigerantes, cortes de cabelo, modelos de roupas, acessórios, gostos musicais. Os corredores e pátios das escolas podem ser mapeados pela circulação de “tribos” organizadas com marcas corporais que revelam os consumos de estéticas de existências. Essas estéticas, que marcam a filiação de sentidos desses grupos, são mutantes e possuem a duração do auge de uma novela, do sucesso de um personagem televisivo. Enfim, são marcadas pela efemeridade midiática. (IDEM, p. 74).

Essas são apenas algumas características do público das escolas de nossa educação básica, acrescente-se a isso o tempo também gasto em redes sociais, jogos digitais, o acesso a um sem número de informações superficiais e desconexas que acabam por formar a personalidade de nossos alunos, acostumados ao mundo onde tudo é banalizado e transformado em espetáculo. Como nos alerta Bauman (2013):

Jovens dos oito aos dezoito anos gastam agora mais de sete horas e meia por dia com smartphones, computadores e outros instrumentos eletrônicos, em comparação com as menos de seis horas e meia de cinco anos atrás. Quando se acrescenta o tempo adicional que os jovens passam postando textos, falando em seus celulares ou realizando múltiplas tarefas, tais como ver TV enquanto atualizam o Facebook, o número sobe para um total de onze horas de conteúdo de mídia por dia. (BAUMAN, 2013, p.52-53).

Parece evidente que nossa vivência no mundo atual está marcada pela supervalorização do presente e sua total desconexão com o passado. Os documentos oficiais referentes à educação e mais especificamente ao ensino de História como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM - e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM - afirmam que os objetivos do ensino dessa disciplina é a formação de um sujeito crítico capaz de significar as experiências vividas, porém, como (re) significar tais experiências num mundo de rapidez onde a própria vivência dos indivíduos é marca pela fluidez constante? Como formar o cidadão nessa “amnésia coletiva”? E como formar o professor que irá formar os cidadãos?

Estamos defendendo nessa pesquisa a importância do sujeito/professor e seus saberes nesse contexto de complexidade e heterogeneidade, portanto as questões se fazem pertinentes também à formação docente, esta se constitui em objeto complexo, afinal o professor é um ser historicamente situado como nos lembra Araújo e Souza (2009), suas experiências, bem como a constituição de seus saberes e práticas sofrem a influência do momento em que vivenciam esse contexto. Neste sentido, o momento atual “exige uma reflexão profunda sobre a formação dos professores e de modo particular, (...) o papel da formação dos profissionais da área de História” (FONSECA, 2007, p.22). Logo é pertinente salientar que “(...) os processos de formação inicial e continuada devem reconhecer a heterogeneidade, a diversificação, as diferenças dos professores e alunos no mundo globalizado e multicultural.” (IBIDEM).

Ao refletir sobre a formação docente, a autora acima mencionada continua a análise apontando sua concepção de formação como algo amplo e abrangente, contrária ao

que se acreditava há algum tempo, não concebe esta como um processo onde se pode identificar um início e fim precisos, portanto a concebe de forma permanente assim entrando em consonância com o que vem afirmar as pesquisas recentes sobre essa temática em âmbito mundial. Para a autora, o percurso formativo do professor é algo que se dá de forma contínua. Assim, torna-se necessário situar sua concepção de formação docente como:

(...) algo permanente; um modo de ser e estar na profissão, no ofício, atitude permanente e constante de preparação, capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade sociocultural, as ações da vida pessoal e profissional. A formação inicial do professor de História, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio de currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa etc.(FONSECA, 2007, p. 25)

Para tratarmos de forma mais específica sobre a formação do professor de História na atualidade, faremos no próximo tópico deste capítulo uma análise dos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação nas últimas décadas e que se constituem base comum normatizadora que orientam os cursos de formação dos professores da educação básica e em particular do professor de História.

O final da década de 1990, ou seja, o final do século XX e o início do século XXI foi um período repleto de reformas na área da educação no Brasil, vários documentos foram elaborados para regulamentar esse campo, dentre esses já mencionamos a própria LDB 9394/96, e posteriormente os PCN's, os PCNEM, as DCNEM, entre outros.

Sobre a formação docente também foram produzidos vários textos oficiais, elencamos no entanto para nossa análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer/ CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002 e no caso da formação específica do professor de História, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História, Parecer n° CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001. Com base na documentação legal proposta e estabelecida pelo MEC, intentamos compreender qual o perfil de professor exigido pelo Estado brasileiro para atuar na educação básica de nossas escolas na sociedade contemporânea.

2.3 OS SABERES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Durante décadas, os professores foram ignorados enquanto sujeitos produtores de conhecimento. Considerados como simples reprodutores ou técnicos que aplicavam em sala de aula o que os cientistas produziam na academia, tiveram sua subjetividade negada por longos períodos. Esse quadro começou a mudar, sobretudo a partir da década de 1990, quando as pesquisas na área educacional passam a considerar o professor e a profissão docente em toda sua complexidade.

Nóvoa, historiando a investigação pedagógica, indica que, durante muito tempo, especialmente no pós-Guerra, “se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos professores; reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”. Ele classifica os anos 60 como o período em que os professores foram “ignorados”, estiveram “ausentes nos estudos sobre a dinâmica educativa”. Nos anos 70, os professores foram “esmagados” por serem acusados de reproduzir as desigualdades sociais, e nos anos 80, multiplicaram-se os mecanismos de controle e práticas de avaliação dos professores. (IDEM, 2006, p. 29)

A partir dos anos 1990, como aponta Reis (2008), começaram a chegar ao Brasil as ideias advindas da pesquisa/literatura internacional sobre o trabalho do professor, que as discussões sobre os pressupostos acima mencionados começaram a ser questionados e desmontados. Entre as principais contribuições de tais pesquisas encontra-se a ampliação do conceito de saber docente que ainda, de acordo com a autora, foi o momento em que “reconheceu-se que para se pensar na atuação do professor faz-se necessário considerar uma série de elementos que estão presentes em sua prática e que constituem o saber docente. Não só a formação prévia - os conhecimentos acadêmicos- constitui esse saber” (IDEM, p.17).

Clermont Gauthier (1998) em uma direção convergente com as reflexões de Maurice Tardif (2012) considera os saberes do professor como uma teia formada pelos conhecimentos adquiridos nas instituições oficiais de formação, mas que tem como pano de fundo também os conhecimentos vinculados à vida pessoal e profissional pregressa do professor, bem como a sua trajetória como estudante. Tais saberes servem de molde para guiar a ação dos professores. Nesse sentido, reafirmamos nossa concepção de saber docente, como já mencionado neste trabalho, entendemos que “o saber docente é formado pela mistura de vários saberes que contribuem para formar um todo”. (REIS, 2008, p. 20). Assim, a mesma autora esclarece, tomando por base Tardif (2012), que quando esses saberes são mobilizados

em sala de aula, torna-se impossível identificar uma única origem, pois ocorre um sincretismo formando um amálgama de conhecimentos de que o professor se serve para realização de seu ofício.

Em sua análise sobre o saber e da relação com este, Charlot (2013) aponta que não é possível falar em saber se não relacionado ao sujeito e suas relações com outros sujeitos. Dessa forma, os processos educativos são complexos e os saberes nele envolvidos também estão carregados dessa complexidade, por tanto tempo negada pelas pesquisas, aqui entendendo saber no sentido mais amplo do que conhecimento científico. E nessa mesma linha, Tardif (2012) continua nos lembrando que:

(...) quer se trate de uma aula ou de um programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.(TARDIF, 2012, p.15).

Assim como mudaram as abordagens no que tange ao professor, seu ofício e seus saberes, também mudaram as investigações a respeito da formação docente. A atual sociedade é marcada pelo advento da globalização e as mudanças causadas por esse processo repercutem na educação e na formação de professores. Os paradoxos da globalização, portanto, repercutem na educação causando mudanças relacionadas à formação docente. O aumento da escolarização básica da população é uma exigência da nova sociedade do conhecimento, daí decorre que se configura um novo papel para o professor na sociedade globalizada. Assim, as rápidas transformações por que vêm passando a sociedade contemporânea trouxeram novos desafios para a escola e para os professores que, segundo Charlot (2013), possuíam uma função estável até meados do século XX. Para o autor, a massificação da escola a partir das décadas de 1960/1970 fizeram surgir novas pressões sociais desestabilizando a função docente, os professores passaram então a serem responsabilizados pelas contradições da escola.

Uma guinada importante ocorre no contexto das décadas de 1980/1990 com a globalização e a aplicação das políticas neoliberais que se caracterizam pela diminuição do papel do Estado e que vão acarretar fortes consequências sobre a função docente.

Tanto as reformas educacionais, quanto a formação docente são consideradas fatores estratégicos no processo de desenvolvimento da sociedade. A educação tem sido

objeto de discussão, de programas e projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD) e órgãos voltados para a cooperação técnica como UNICEF e a UNESCO. Organismos financiadores também responsáveis por definir as diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo. (MACHADO; CORREA, 2009, p. 112)

Sobre os efeitos de tais políticas na função docente, Charlot nos alerta que estas aceleraram ainda mais a desestabilização da carreira e do ofício de professor, uma vez que:

Todas essas transformações têm consequências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, nos seus públicos de alunos, nas suas práticas. Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. (CHARLOT, 2013, p. 99)

As pesquisas sobre a formação docente começaram também a levar em conta a complexidade dos processos formativos. Entendendo que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações (...)” (MOITA, 1992, p.115)

A discussão sobre a formação docente, no debate acadêmico, ganhou destaque no Brasil, particularmente, a partir das décadas de 1980 e 1990 no contexto internacional de investigações educacionais. Tardif afirma que dentre alguns dos motivos que contribuíram para a emergência do debate estão o movimento de profissionalização do ensino e também suas consequências para a questão do conhecimento dos professores, já que o que se busca nesse âmbito um repertório de conhecimentos, que visa a garantir a legitimidade da profissão, havendo, a partir daí, uma ampliação tanto quantitativa, quanto qualitativa desse campo. (MACHADO; COUTO, p.113)

As novas abordagens sobre a formação docente estimulam um pensamento diferente sobre os modos e estratégias de formação de professores, porém é preciso uma mudança nos programas formativos. Como ressalta Nóvoa (1995):

(...) é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1995, p. 23)

Nesse sentido, é preciso entender a formação como um processo interativo, dinâmico, permanente e que tenha como prioridade a autonomia dos professores, logo é necessária a diversificação dos modelos e das práticas de formação vigentes atualmente em

nossa sociedade. Esta se encontra em alerta no que se refere ao fracasso da educação escolar e conseqüentemente com a atuação dos professores, o que implica discutir sua formação.

Sem esquecer a influência decisiva de outros fatores (escolarização, organização social da escola, recursos materiais, configuração do currículo) determinante da política educativa de cada país, desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade, as atenções estão viradas para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola. A formação destes profissionais é o eixo atual da controvérsia. (GÓMEZ, 1995, p. 95)

As concepções de formação baseadas na racionalidade técnica não são mais viáveis no atual contexto histórico, logo a produção do conhecimento científico que tem como base uma divisão do trabalho, há algum tempo vem sendo posta em questão e as pesquisas na área da educação concluem cada vez mais que são “anacrônicos e insatisfatórios” (GÓMEZ, 1995, p.96) nossos sistemas de formação de professores.

A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional, que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção epistemológica herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais e dos docentes em particular. (SCHON, 1995, p. 81).

A formação de professores baseada no paradigma da racionalidade técnica apresenta uma série de limitações, sendo por isso necessário se repensar os programas de formação docente. Tal concepção apresenta-se de forma linear e simplista não dando conta, portanto, da complexidade dos processos formativos. Para Machado e Correa (2009, p.120):

Ao se pensar em “modelos” de formação de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente, pois o professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são marcados por questões culturais e pessoais. (MACHADO; CORREA, 2009, p. 120)

Fonseca e Silva (2007), ao refletirem sobre a formação docente nos últimos anos, apontam para a existência de mudanças e desafios enfrentados tanto pelas universidades como pelas escolas e ressaltam a importância da efervescência social e política que influenciaram todo esse processo de transformações, não só no que se refere ao professor e sua profissionalização, mas também no que se refere aos processos formativos e as formas que estes vêm assumindo desde então. Na concepção dos autores:

Vários são os desafios postos para as universidades, as escolas de educação básica e os demais espaços de formação de professores. As mudanças estão se processando lentamente e, cada vez mais, as práticas de ensino e aprendizagem na formação se aproximam da cultura, recuperando e valorizando argumentos, julgamentos, crenças, valores, sentimentos, motivações, concepções e vivências dos professores. A efervescência social e política nos anos 1970 e 1980 favoreceu mudanças substantivas no campo da formação docente, que se explicitaram sobretudo a partir dos anos 1990. Nesse contexto, o debate educacional brasileiro passou a incorporar as concepções advindas das racionalidades prática e crítica, inspirando e delineando novos projetos de formação de professores. De mero executor de decisões advindas de outras instâncias, “de cima para baixo”, de técnico, transmissor de conhecimentos escolares veiculados pelo livro didático, o professor passa a ter reconhecimento como produtor de conhecimento que é fruto de múltiplas fontes de saber e de suas ações cotidianas. Os professores e futuros professores são motivados a observar, refletir, descrever, questionar, reorganizar, sistematizar e transgredir os múltiplos acontecimentos e relações que configuram o ambiente escolar. A pesquisa ganha novas formas e valorização. O professor passou a ser concebido e a se conceber como alguém dotado de historicidade, ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa, sensível, enfim, autor, produtor de saberes e de práticas educativas. Se a racionalidade técnica implicava na dissociação entre o eu profissional e o eu pessoal, entre teoria e prática, nessas novas concepções, tais dimensões se aproximam. São fluidas as relações entre a formação e a prática docentes, entre os espaços de vida e trabalho. Como movimento dialético, tem tensões, distanciamentos e aproximações. (FONSECA; SILVA, 2007, p. 38-39)

No que se refere especificamente aos saberes e à formação do professor de História é importante salientar que se faz imperativo que os processos formativos desse profissional sigam os pressupostos teóricos e metodológicos para fazer o jovem e futuro professor entender que ensinar História não se resume a uma mera transposição didática do que é produzido pela historiografia e que o processo formativo envolve múltiplos saberes e sujeitos. Portanto, “nesse cenário, cabe-nos reiterar a pergunta sempre posta no contexto de discussões relativas à formação do professor em geral e do docente de História em particular: o que é preciso saber para ser professor de História?” (MIRANDA, 2009, p. 56). E para tanto é preciso lembrarmos de que os modelos de formação são históricos, mudam de acordo com o contexto e os interesses de cada época, em cada momento histórico de acordo com o modelo de sociedade e de cidadão que se quer formar mudam-se os objetivos da educação e, no caso, os objetivos do ensino de História, bem como a formação do profissional responsável por tal ensino.

Ainda sobre o modelo de formação do professor de História, esse assumiu diferentes formas de acordo com o momento histórico, a formação deste profissional nas décadas de 1960 e 1970, por exemplo, e que teve grande influência no decorrer da década de 1980 e por que não dizer em muitos casos prevalecendo até nossos dias, era baseado nos paradigmas que concebiam o professor como reproduzidor de conhecimentos, tal modelo

permaneceu por décadas e foi responsável pela formação de muitos docentes no Brasil. Assim nos esclarece Zamboni e Mesquita (2008, p. 133):

Nesse sentido, voltamos a olhar para o modelo de formação do professor de História que foi estruturado nas décadas de 1960 e 1970 e que permaneceu na década de 1980, na qual predominava a concepção de cursos de licenciatura baseados na transmissão de conhecimentos históricos e em técnicas pedagógicas trabalhadas pelas didáticas e no estágio supervisionado. Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significava que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico. (ZAMBONI ; MESQUITA, 2008, p. 133)

Já nos referimos que tal concepção de formação foi herdada do positivismo e que prevaleceu durante todo o século XX nos processos formativos de nossos docentes que acabaram por seguir essa lógica transmissiva e reprodutora. Nos anos de 1990, a formação do professor de História passou por mudanças que acompanharam as tendências mais gerais do que vinha acontecendo na educação como um todo e que estão em vigor atualmente, nesse caso podemos constatar avanços como demonstram as pesquisas realizadas nos últimos anos na área educacional e que tratam não só da formação do profissional de História como ao ensino dessa disciplina. Porém, como ressaltam ainda Zamboni e Mesquita, tal formação continua “(...) apresentando velhos problemas como as dicotomias licenciatura/bacharelado, ensino/pesquisa, teoria/prática, reforçando a permanência da desqualificação na formação do professor e, contudo, separando e hierarquizando os saberes pedagógicos em relação aos saberes da área.” (IDEM, p.134).

Entendemos que o projeto de formação docente é na realidade um projeto político como afirmam Simonini e Nunes (2008), que esclarecem que a cada época histórica existem mudanças propostas pelo Estado, que se utilizando do poder público somado às pressões sociais e políticas internas e externas acabando por propor e consolidar diretrizes para atender aos diversos interesses em questão. Assim, no final da década de 1970 e durante a década de 1980, com o enfraquecimento do regime militar várias mudanças no sistema educacional já vinham se processando, incluindo aí o ensino de História e a formação de professores. Vejamos a asserção de Zamboni e Mesquita (2008.p. 132- 133):

No que se referem à História, os anos de 1980 foram marcados pelo combate em prol da extinção dos cursos de estudos sociais em universidades e faculdades, pela reivindicação da presença das disciplinas de história e geografia nas escolas de ensino fundamental como também pelas discussões de questões

teórico-metodológicas relacionadas ao ensino e à pesquisa de História e da história como disciplina escolar, para e na formação de professores. Combates por mudanças de concepções cristalizadas em currículos e práticas formativas, em que a visão da docência no ensino de História na escola fundamental e média permanecia consubstanciada na transmissão de uma versão da história que se fixava como única verdade. (IDEM, p. 132-133)

A década de 1990 chegou trazendo uma série de mudanças para a educação brasileira, tais mudanças são reflexo do contexto internacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos representou essa tendência internacional de se rever o fracasso escolar do modelo de educação vigente até então no mundo.

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pelo Banco Mundial, pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Os países participantes se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista(...), a conferência deparou com a seguinte estatística: “100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo”, revelando o fracasso da educação escolar. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 105)

Foi exatamente no bojo desse processo de mudanças e reformas educacionais iniciadas a partir do fim do século XX e início do século XXI que foi elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, a Lei 9.394/96, que surgiu como reflexo desse contexto internacional. Elaborada durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a nova LDB está em consonância com as propostas dos organismos internacionais para a educação mundial. No que se refere à formação docente, duas exigências centrais se fazem presentes: o saber-fazer e a profissionalização. O professor precisa então possuir as “competências e habilidades” necessárias para formar o novo cidadão exigido pela atual sociedade globalizada.

Sobre os documentos normatizadores da formação de professores, produzidos pelo Estado brasileiro no início do século XXI, são estes consequências das políticas educacionais dos anos 1990, que vieram no bojo da implantação da LDB de nº. 9.393/96. Tais documentos são as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (DCN's) e no caso do profissional de História, as Diretrizes Nacionais para a Formação dos Professores de História, lançados pelo Ministério da Educação. Estes são, portanto, os documentos oficiais para a formação de professores e em especial dos professores de História no Brasil e expressam a política educacional atual, dando direcionamento à formação docente no País. Assim, os cursos de graduação também passaram por mudanças

nesse contexto de reorganização do sistema educacional brasileiro. E embora entendamos que a formação docente se dá em variados tempos e espaços socioeducativos não podemos, no entanto, negar que a formação inicial e universitária constitui-se em momento importante de construção do conhecimento histórico e pedagógico. A partir desse pressuposto, passaremos a analisar os dois principais documentos oficiais normatizadores da formação de professores e em especial do professor de História em nosso país.

Em maio de 2000, o Estado brasileiro dá um passo importante para a reorganização dos cursos superiores de graduação. As licenciaturas de todo país tiveram que, a partir de então, encaminhar para o Conselho Nacional de Educação proposta para elaboração de Diretrizes para formação de professores da educação básica em curso de nível superior. O grupo responsável por tal tarefa foi composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média, Educação Tecnológica e Educação Superior. Para a análise da proposta, o Conselho Nacional de Educação designou uma comissão de conselheiros, que contava também com representantes do Ministério da Educação que havia feito parte do grupo de trabalho que redigiu a proposta, esta foi ainda submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. A Câmara de Educação Superior aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em maio de 2001. As DCN's Parecer nº CNE/CP 009/200 são, portanto, a base comum para a formação de professores da educação básica no país.

Nesse sentido, o documento expõe os princípios orientadores de uma reforma da formação de professores, as Diretrizes para Formação de Professores – nas quais são apresentados concepções, desenvolvimento e abrangência da formação, como competências, habilidades e conhecimentos – e os eixos articuladores – a organização institucional da formação de professores para a educação básica e as diretrizes para a organização da matriz curricular (FONSECA; COUTO, 2008, p.113)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer/ CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002, constituem-se em um conjunto de princípios, fundamentos e métodos que orientam as mudanças consideradas necessárias nos cursos de formação de professores, apontam as competências, conhecimentos e eixos norteadores da formação dos docentes que atuam na educação básica em nosso país.

A principal crítica às DCN's está na noção de “competência” expressa pelo documento, uma vez que “a ênfase é na formação de um professor qualificado, competente, que domine os conteúdos, metodologias e que saiba fazer. A noção de competência está em consonância com o modelo de trabalhador que se pretende para o mundo contemporâneo (...)” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 116). Tal concepção privilegia um modelo de formação baseado na racionalidade técnica, é portanto um modelo aplicacionista que se baseia na instrumentalização da função docente.

Tal modelo de formação prescrito nas DCN's tem como objetivo a inserção do sujeito no atual mundo do trabalho, baseia-se portanto na meritocracia e consumismo próprios do momento histórico que vivenciamos. Logo, os documentos legais pretendem que a escola se adapte aos interesses do mercado globalizado. A noção de competência é, como já referido o eixo central nas diretrizes que regem a formação dos professores da educação básica em nosso país, reafirmando assim o tecnicismo, demonstrando a interferência dos desafios do mundo do mercado nas políticas educacionais, preconizando um novo perfil de professor licenciado, logo o processo de reforma educacional conduzido pelo Estado reestrutura os cursos de licenciatura em sintonia com o momento histórico, as mudanças ocorridas na sociedade atualmente. Assim, a “(...) formação de professores é elevada a componente essencial ao êxito da reforma recentemente engendrada na Educação Básica e os marcos regulatórios que a determinam são elaborados de forma centralizada pelo Ministério da Educação. Do ponto de vista da análise desses documentos legais, constata-se a institucionalização de uma determinada concepção de educação (...)” (MORSCHBACHER, 2012, p. 1).

Ainda dentro desse amplo contexto de reformas da educação em nível superior em 1998, o MEC designou uma comissão de especialistas de História, que junto com a Associação Nacional de História (Anpuh) elaborou o documento das Diretrizes dos Cursos de História. A Câmara Superior de Educação aprovou então as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Parecer n° CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001. Assim, “além de expressar como foi elaborado, os autores das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História expõem a proposta no texto oficial e situam historicamente a questão dos cursos de graduação em oito itens: o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, a duração mínima dos cursos, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 108).

Quase quinze anos após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Fonseca (2011) nos lança algumas questões no mínimo instigantes: “Os cursos de licenciatura em História acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Quais os modelos de formação inicial de professor de História prevalecem hoje no Brasil?” (IDEM, p. 60).

A década de 1990, como vimos, trouxe consigo um grande processo de reformas para a educação nacional, assim no final do século XX e início do século XXI vários documentos foram elaborados pelo Estado brasileiro para reestruturar a educação no país desde os níveis básico até o nível superior. Sobre a reformulação dos cursos de nível superior, já vimos um pouco das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer CNE/CP 009/2001, Resolução CNE/CP 01/2002, mais ou menos no mesmo período e em sintonia com este documento foram propostas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, Parecer N.º: CNE/CES 492/2001, que traça o perfil do novo profissional formado em História no País.

Em 1997, em consonância com as diretrizes expressas pela nova Lei de Diretrizes e Bases, a Secretaria de Ensino Superior do MEC publicou edital solicitando propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores de graduação. Foram nomeadas comissões de especialistas para cada área com base nos nomes sugeridos pelas instituições, entidades e organizações. A comissão de Especialistas de História nomeada pelo MEC, juntamente com a Associação Nacional de História (Anpuh), desenvolveu, discutiu e elaborou o documento no período de junho a novembro de 1998. Tal documento foi aprovado e publicado em 2001. O texto/ documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História é constituído de um “preâmbulo” no qual os autores apresentam a proposta, situam historicamente o problema e explicam a forma de elaboração do documento. A seguir são delineadas as diretrizes em oito itens, versando sobre: o perfil do profissional, as competências e habilidades, os conteúdos, a estruturação dos cursos, a duração mínima, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.” (FONSECA, 2011, p 64-65)

A partir da análise do documento das Diretrizes para os Cursos de História, poderemos constatar os paradigmas que têm norteado a formação do professor de História no Brasil, uma vez que como já nos referimos anteriormente a formação docente é um projeto político, logo se constitui em um campo de disputas políticas e teóricas. Nesse sentido, Fonseca (2011) nos lança alguns questionamentos que consideramos importantes para nosso estudo, em um texto que ela intitula de “A formação inicial: Novas diretrizes, velhos problemas”, a autora dessa forma pergunta:

Quais os paradigmas de formação tem norteado as práticas dos cursos superiores de História? O que propõe o texto/ documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores de História, aprovadas em 2001, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores? Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de história?” (IDEM, p.59)

Abaixo, passaremos a expor e analisar os principais pontos constantes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História, tentando entender quais os caminhos que estão sendo trilhados atualmente para formação deste profissional em nossa sociedade.

O documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História inicia-se com uma introdução onde afirma que estas visam a substituir o currículo mínimo dos cursos de graduação em História, que eram vigentes até então no País. De acordo com o texto do documento, isso se faz necessário desde a década de 1960, devido às mudanças ocorridas nessa área do conhecimento. Assim, de acordo com o texto oficial das diretrizes, o antigo currículo estabelecido na década de 1960 tinha como características o “baixo grau de profissionalização” (BRASIL, 2001, p. 5) do historiador e limitada atividade de pesquisa por parte de docentes e estudantes. As décadas seguintes são apresentadas como o período de mudanças no que se refere a essa profissionalização dos historiadores levadas a cabo, sobretudo devido ao surgimento do regime de dedicação exclusiva, a implantação de um sistema nacional de pós-graduação em História, o surgimento de bolsas de pesquisa para professores e alunos, bem como o surgimento e ampliação de revistas e periódicos especializados em pesquisas na área. Sendo assim, o documento afirma serem essas algumas razões que tornaram “arcaico” (IBIDEM) o antigo currículo dos cursos em questão. Para completar a justificativa de mudanças, citamos ainda as profundas alterações ocorridas em âmbito mundial no que se refere à produção do conhecimento histórico, à complexidade e variedade de objetos e enfoques no campo da historiografia, que tornaram assim o antigo currículo como uma espécie de “camisa de força” (IDEM, p. 5) para nossos cursos.

De acordo com o documento, ainda não só ampliaram-se as abordagens epistemológicas na produção do conhecimento histórico como também se ampliou o campo de atuação do profissional formado nessa área. O que justificaria ainda a reforma desses cursos em nível superior.

A mesma ampliação se dava quanto às ocupações funcionais dos profissionais formados em História no Brasil. Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais

limitada ou acanhada numa época como a nossa, quando, além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau, Parecer CES 492/2001 6 por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação. (BRASIL, 2001, p. 5-6)

Após esse “preâmbulo”, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História continuam estabelecendo os seguintes pontos:

1) Perfil dos Formandos:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do Patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (IDEM, p. 7-8)

Como podemos observar, o documento enfatiza que os cursos de História devem formar o historiador qualificado para pesquisa, enquanto que a formação para o magistério aparece de forma secundária. O texto silencia, portanto, sobre a formação do professor de História. Assim, “o texto enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador (...). A omissão é a formação de professores de História” (FONSECA; COUTO, p.108).

2) Competências e Habilidades:

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (IDEM, p.8).

É interessante observar como o texto refere-se às competências e habilidades do profissional, o que está de acordo com a chamada pedagogia das competências já mencionada neste trabalho e quando se referem às licenciaturas fazem mencionando “métodos e técnicas” para transmissão do conhecimento, revelando o carácter aplicacionista da racionalidade técnica. Nesse caso, o documento que se propõe inovar acaba por se posicionar na contramão da formação docente.

3) Estruturação dos Cursos:

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (IBIDEM).

Mais uma vez ressaltamos a plena formação do historiador e ao referir-se à licenciatura o texto apenas destaca que essas devem seguir as DCN's para Formação de Professores da Educação Básica, não sendo portanto claro nesse sentido.

4) Conteúdos e Currículos:

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço temporais;
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento. Parecer CES 492/2001 9
3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (IDEM, p. 8-9)

Para Fonseca (2011), é importante observar como o texto do documento faz a separação entre o que é elementar e o que é complemento na formação do profissional de História. A autora aponta que os saberes pedagógicos são tratados como “complementares” e os saberes experienciais dos futuros professores não são mencionados, reafirmam assim as Diretrizes de seu caráter conservador.

5) Estágios e Atividades Complementares:

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.
2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos cursos. (IDEM, p.9)

Aqui, é importante ressaltar que ao se referir às atividades de prática de ensino o documento não é claro, deixando apenas a cargo dos cursos a responsabilidade sobre a prática pedagógica dos futuros professores, deixando transparecer mais uma vez que a formação para o magistério é tratada de forma secundária, reafirmando o paradigma aplicacionista da racionalidade técnica por tanto tempo criticado. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História desconsideram o Ensino e a complexidade dos saberes mobilizados em sala de aula.

6) Conexão com a Avaliação Institucional:

Com relação à avaliação, o documento expressa o seguinte: “Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem” (BRASIL, 2001, p.10).

Sobre a carga horária dos cursos, o texto das diretrizes aponta que “o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001” (p. 1). Posteriormente, o Parecer CNE/CES 1.363/2001 e a Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002, estabelecem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História devem também orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Concluimos, portanto, após o que foi exposto nesse item, que apesar de propalar o discurso da reforma e da novidade, os documentos que servem de base normatizadora para formação de professores e em especial do professor de História no Brasil são pautados em

uma lógica aplicacionista que reafirma o paradigma da racionalidade técnica, porém mascarado de novos objetivos, esses se coadunam e estão em sintonia com os interesses do Estado e o tipo de proposta educacional empreendida no mundo todo como estratégia para formar o novo cidadão/trabalhador/consumidor apto a ser inserido na sociedade contemporânea.

3 PROFESSORES DE HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES RELATIVOS À HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Abordaremos a partir deste capítulo de forma específica os aspectos relacionados à História da África e cultura afro-brasileira e africana. No primeiro item, tratamos de como a historiografia vem construindo o conhecimento sobre a temática africana ao longo do tempo, bem como as imagens e concepções que vêm se formando historicamente sobre esse continente, seus povos e culturas. Em um segundo momento, retomamos a discussão sobre as concepções acerca da História da África como forma de discutirmos como tais concepções influenciam na constituição dos saberes dos professores de História.

Continuamos o item abordando, sobretudo, baseado em autores africanistas, analisando como a temática africana vem sendo tratada nos cursos de formação dos professores de História, para assim termos uma noção de como vêm se constituindo os saberes de tais profissionais sobre essa temática. Prosseguimos analisando além da Lei 10.639/03 os documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação - MEC - para a Educação das Relações étnico-raciais, bem como o contexto histórico que permitiu a produção de tais documentos e como estes têm influenciado na formação dos professores e na constituição de seus saberes relativos à temática africana.

3.1 A MAMA ÁFRICA: IMAGENS E CONCEPÇÕES SOBRE O CONTINENTE NEGRO

Em 2003, durante seu primeiro mandato, o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica de todo o País. No mesmo ano, em viagem à Namíbia, o presidente em seu discurso de despedida abriu mão de ler um texto mais formal, discurso oficial preparado pelo Itamaraty, e preferindo falar de improviso, nesse momento acabou nos mostrando de forma espontânea as imagens que temos da África, quando assim se pronunciou:

Estou surpreso porque quem chega a Windhoek (capital da Namíbia), não parece estar num país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e tem um povo tão extraordinário como tem essa cidade (...). A visão que se tem do Brasil e da América do Sul é de que somos todos índios e

pobres. A visão que se tem da África é que também é um continente só de pobre. (CORREIO BRASILIENSE, 2003, p.2)

Ao ser propagada pela grande mídia, a fala do presidente acabou se tornando alvo de inúmeras críticas. No entanto, o que ela demonstra é algo bem mais complexo do que uma simples “gafe” diplomática de um chefe de Estado. Para Oliva (2003), o que está em questão são as visões que incorporamos sobre o continente africano, seus povos e suas culturas, tais concepções para o autor demonstram que:

(...) nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação a qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro. A África não poderia ter, fazendo uma breve inversão do olhar presidencial, ruas limpas, um povo extraordinário e bela arquitetura. Seguindo esse raciocínio, a viagem não poderia ter outra dimensão do que a econômica, e o Brasil não poderia ter outra postura do que a de ajuda humanitária à África, já que, por sermos tão melhores do que eles, seria ilógico esperar algo de lá. (OLIVA, 2003, p. 431)

A partir daí, consideramos importante lançar alguns questionamentos bem como buscar respostas para eles, assim interrogamos: O que de fato sabemos sobre a África? Como tem sido construído nosso imaginário e conhecimento sobre a África? Quais as visões que o mundo ocidental e o Brasil têm da África? Gomes (2010, p.141), em seu texto, pergunta e ao mesmo tempo responde: “O que vemos e pensamos quando olhamos para a África? Um continente remoto, atrasado, faminto, palco de guerras tribais e origem de doenças. Essa é a ideia que se tem de África”. Não podemos ser deterministas, no entanto temos que corroborar em parte com o autor ao se referir às imagens e concepções que não só brasileiros, mas o mundo ocidental de forma geral ainda mantém sobre o continente africano. Nesse caso, Lima (2006) chama atenção para a necessidade da redefinição do lugar ocupado pela África nos estudos históricos, e em consonância com seu pensamento, o historiador e antropólogo Carlos Wandderbun (2005) argumenta ser fundamental retirar o continente africano dos espaços marcados pelas generalizações, estereótipos e vitimizações e valorizar a História da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo. Para Silva (2006), essa imagem estereotipada sobre a África se estende aos afrodescendentes, sendo necessário desmistificar a memória histórica criada a respeito da trajetória da população afrodescendente no Brasil. Nesse caso a autora afirma que é:

(...) urgente a necessidade de construirmos várias narrativas históricas, nas quais a população afrodescendente participe também de outros lugares sociais, que não apenas os de “escravizados”, “explorados”, “discriminados” e, por conseguinte, de “vítimas” de uma história teatralizada da qual participaram apenas carregando os cenários e, no máximo, reclamando do seu peso. (SILVA, 2006,p.39)

Nesse sentido, parafraseando Oliva (2009), é como se a “África não estivesse em nós”, daí a necessidade de se transcender o senso comum, bem como de se reavaliar a importância dos estudos sobre os africanos como uma forma de desmistificar o imaginário social brasileiro e assim se modificar os olhares dirigidos sobre a África, sua história, seus povos e suas culturas. Como afirma Alberto da Costa e Silva, historiador e africanista, no prefácio de seu livro *A enxada e a lança*:

Conhecer a história da África nos faz melhores. Enriquece a consciência do nosso passado. Soma-se aos enredos europeus, que sempre estiveram nos currículos de nossas escolas, e aos ameríndios, que neles deveriam estar, e abre nossa alma a outras memórias. Se aprendemos na escola com pormenores o que se passou em Atenas ou Roma antigas, por que descuramos de Axum, de Songai e de Ifé? (IDEM, 1992, p. 9)

Desde a antiguidade que os escritos sobre a África têm como referência a diferença, os gregos e romanos além do caráter de curiosidade já consideravam os africanos como portadores de uma inferioridade nata, isto é, seria inerente e natural, pois em suas concepções os tinham como bárbaros e sem civilização. Oliva (2003), ao mencionar os escritos do clássico historiador grego Heródoto, afirma que:

Heródoto, em sua História, deixou registrada sua impressão acerca dos africanos, em um misto de estranhamento, admiração e desqualificação. Em sua lógica descritiva ele afirmava que “os homens daquelas regiões são negros por causa do calor” e os “etíopes da Líbia são entre todos os homens os de cabelos mais crespos” (...). A relação entre a cor e o clima, associada à ênfase no tipo de cabelos revela o impacto que a diferença de fenótipos entre os europeus e os africanos causava ao estrangeiro. Além disso, afirmava o historiador que “o sêmem por eles ejaculado quando se unem às mulheres também não é branco (...), e sim negro como a sua tez (acontece o mesmo com o sêmem dos etíopes)” (...). Em seus comentários também encontramos elogios aos etíopes, já que estes seriam “homens de elevada estatura e muito belos e de uma longevidade excepcional. Na descrição geográfica da região o viajante grego acredita ser a Etiópia “a mais remota das regiões habitadas; lá existe muito ouro e há enormes elefantes, e todas as árvores são silvestres, e ébano (...)”. Porém, não só de curiosidade se constituem seus escritos. Em outros trechos fica evidente a inferioridade dos etíopes perante os gregos e egípcios, já que estes eram bárbaros - sem civilização - e identificados como trogloditas. (IDEM, 2003, p. 434)

Ainda na antiguidade, os estudos do geógrafo alexandrino Cláudio Ptolomeu referiam-se à África como um local de clima insuportável, tais estudos serviram de base para os teólogos e geógrafos medievais, dessa maneira, ao longo dos séculos foram se construindo

as imagens e concepções sobre o continente africano. Na Idade Média, com a herança da cartografia ptolomaica juntamente com a concepção cosmogônica cristã, a África foi relacionada às piores regiões do planeta. A África nos textos bíblicos aparece associada aos descendentes dos filhos de Cam, este seria o filho mais moreno de Noé, esse mito bíblico que serviu entre outros para forjar uma imagem negativa sobre a África e seus habitantes foi chamada de Maldição de Cam e:

Foi baseada num episódio citado pelo Antigo Testamento no livro do Gênesis: 9:18-27, que relata um incidente ocorrido entre Noé e seus filhos Cam, Sem e Jafé. De acordo com o texto, Noé excedeu-se no vinho e dormiu despido. Seu filho, Cam, vendo-o naquele estado chamou seus irmãos para também observá-lo. Estes, porém, munidos de um lençol foram de costas e cobriram a nudez de Noé. O Sobrevivente do Dilúvio, ao acordar e saber do ocorrido expulsou Cam de casa e condenou-o, com todos seus descendentes, à escravidão eterna. Alguns membros da Igreja divulgaram a ideia de que os negros africanos eram descendentes de Cam, podendo assim ser escravizados, pois, a narração da Escritura prossegue dando o elenco das gerações de Cam. Camitas seriam os povos escuros da Etiópia, Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolitana, da Somália (...). (SILVA FILHO, 2007, p.108-109)

Na era moderna, com o processo histórico das chamadas grandes navegações, os contatos dos europeus com outros continentes se intensificaram, nesse processo à medida que aumentavam os contatos com a África também aumentavam os estranhamentos e para tanto contribuíram as elaborações e o imaginário dos viajantes que associavam os africanos a monstros, seres fantásticos e deformados e o continente a terras inóspitas, impossíveis de serem habitadas se não por esses seres que aos seus olhos não eram sequer humanos.

Essas descrições dos aventureiros e viajantes ajudaram a compor as imagens e concepções que os europeus construíram sobre a África, tais concepções foram se cristalizando nas leituras europeias sobre esse continente. Para Del Priore e Venâncio (2004), assim eram as impressões dos europeus sobre a África e seus habitantes:

Acreditava-se, também, que a parte habitável da Etiópia era moradia de seres monstruosos: “os homens de faces queimadas”. (...) A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era, coincidentemente, quase sempre negro (...). Para a maior parte dos autores, a descrição física da zona meridional africana se associava à ideia de intolerância climática. No século XI, Vicente de Beauvais, dominicano e leitor da real família de França, opunha o Norte e o Sul para explicar que o primeiro era seco e frio e o segundo, quente e úmido. Ao norte, os homens seriam sadios e belos; ao sul, frágeis, doentes e feios. Por culpa do clima tórrido, seus corpos negros e moles eram sujeitos a males como a gangrena, a epilepsia, as diarreias. Ao norte, os corpos, isentos de doenças, teriam uma coloração rosada. (2004, p.56 - 57)

Nesse mesmo contexto histórico é importante ainda como exemplo das concepções que os europeus forjaram sobre a África, as ilustrações e pinturas do Renascimento, muito comum à época eram as representações feitas por pintores a partir das descrições relatadas por viajantes que anotavam em seus diários de bordo as impressões que tinham ao entrarem em contato com povos até então desconhecidos. Abaixo, um exemplo que pode nos mostrar como muitas vezes eram realizadas tais pinturas e que pode contribuir para entendermos que em muitos casos tais representações eram imaginadas e refletiam muito mais o artista e sua sociedade do que o que este havia se proposto a pintar inicialmente.

Agora nos deixe considerar a pintura de Hans Burgkmair, *Tribo exótica*. O pintor está sentado atrás contemplando suas exóticas modelos? Quantas? Nem é mesmo certo que um modelo esteja presente na sala onde Burgkmair está pensando sobre meios de subsumir versões particulares de seres humanos. O ano é 1508. Dürer ainda está vivo. Burgkmair era então um respeitado mestre da nova escola de Augsburg, fundada por ele. Ele gostaria de agradar os Fuggers e Welsers e concordou em ilustrar o livro de Bartolomäus Springer sobre suas viagens além-mar. Ele leu cuidadosamente o diário de Springer, provavelmente estudou alguns toscos esboços a lápis ou bico de pena, e decidiu fazer seis imagens de “primitivos”. A primeira imagem da série parece representar a família. Deixe-nos imaginar o pintor no trabalho. Ele recém-acabou de ler a descrição de Springer de sua viagem, e possivelmente, com base em alguns esboços, procurava criar uma imagem dos negros da “Gennea”. Talvez tenha decidido usar um modelo, presumivelmente branco, mas de constituição forte. O pintor está olhando para o corpo pálido, imaginando esquemas para transformá-lo em uma entidade negra. O modelo se tornou um espelho através do qual o pintor avalia como as normas de similitude e sua própria criatividade iriam conferir tanto uma identidade humana como uma diferença racial a essa tela. Talvez o artista já esteja no trabalho. Ainda assim ele tem de parar regularmente, caminhar em torno do modelo, deixar o espaço luminoso diante da janela, e retirar-se para um canto discreto. Seu olhar dirige-se para um ponto que é uma questão: como sobrepor as características africanas descritas na narrativa de Springer às normas do contrapposto italiano? Se ele tiver sucesso, a pintura deve ser, em sua originalidade, uma celebração e um lembrete do elo natural conectando seres humanos e, ao mesmo tempo, uma indicação de diferenças raciais ou culturais. Ela deve testemunhar a verdade das similitudes, analogias, e possivelmente mesmo a violência da antipatia. (MUDIMBE, 2013, p.74).

A partir do século XIX, com o processo de intervenção imperialista dos estados europeus no continente africano, as concepções europeias sobre a África foram pautadas nas teorias científicas baseadas no darwinismo social e no determinismo racial, assim as análises historiográficas do século XIX até a década de 1960 estiveram impregnadas dessas concepções, de acordo com essa historiografia a História da África teria se iniciado apenas com a chegada dos europeus ao continente e tudo que lá existia ou era inferior ou era cópia de outras civilizações, dessa forma os africanos foram deixando de ser considerados sujeitos históricos. Para os pensadores do século XIX, os povos africanos:

(...) subsaarianos encontravam-se imersos em um estado de quase absoluta imobilidade, seriam sociedades sem história. No caso, é preciso que se frise que a História, naquele momento, passara a se confundir com dois elementos: as trajetórias nacionais entendidas como os inventários cronológicos dos principais fatos políticos dos Estados europeus, quase sempre protagonizados por figuras ilustres ou heróis; e com o movimento retilíneo e natural rumo ao progresso tecnológico e civilizacional. Dessa forma, a ideia da transformação, da busca constante pelo novo, pelo moderno, se tornaria uma obsessão. Além disso, devido aos rigores metodológicos, o passado somente poderia ser acessado com o uso dos documentos escritos oficiais. Observados de dentro dessa perspectiva histórica, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história da humanidade. Primeiro pela ausência, em grande parte das sociedades abaixo do Saara, de códigos escritos—havia a predominância da tradição oral. E, segundo, por serem classificadas como sociedades tradicionais quando a tradição aparece no sentido de preservar, como em uma bolha do tempo, o passado —, estando fadados a um eterno imobilismo. (OLIVA, 2003, p. 437)

Nesse sentido, o pensamento do filósofo Hegel é revelador no que se refere a como os europeus constituíram suas imagens, concepções e conhecimento sobre a África. Para Hegel, a África simplesmente não possuía História e dessa forma sentenciava

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da História do mundo. (HEGEL, 1995, p. 174 *apud* OLIVA, 2003, p.438)

Podemos perceber a partir do que foi exposto que até então não se enxergava a África, apenas a entrevia-se, pois as riquezas e a diversidade do continente e sua História estavam fadadas aos perigos da idealização, simplificação e, sobretudo generalização, daí ocorrer a estigmatização da temática africana presente inclusive em nossas concepções atualmente (LIMA, 2006). Portanto, é fundamental a compreensão de que as maneiras de pensar a África foram historicamente construídas, logo é necessário “(...) explicitar os processos históricos e ideológicos presentes nas bases das percepções contemporâneas acerca da África e da cultura afro-brasileira.” (SOUZA, 2012, p. 22). É preciso entendermos como se deu ao longo do tempo a construção do conhecimento sobre a África. Na assertiva de Souza (2012, p. 23):

Outro princípio fundamental do qual devemos partir diz respeito aos preconceitos associados aos povos africanos e suas sociedades. Quando o conhecimento sobre o continente começou a se aprofundar, predominavam as ideias de hierarquia entre as raças, baseada em diferenças biológicas, e de hierarquia entre as sociedades, fundada em níveis de evolução. Nesse contexto a África era vista como um continente atrasado, primitivo, habitado por populações em estágios inferiores da evolução humana(SOUZA, 2012, p.23).

Podemos observar então que as imagens arraigadas sobre a África foram historicamente construídas e a historiografia contemporânea foi responsável em grande parte por tais concepções que apresentam visões quando não negativas pelo menos estereotipadas sobre o continente. Assim é possível afirmar que muito do que sabemos sobre os africanos e suas culturas foi resultado do “processo de estigmatização oriundo do racismo científico do século XIX” (COSTA, 2012, p. 230). Para se desmontar os conceitos sobre o continente africano e sua história é necessário derrubar as bases sobre as quais foram construídos, para dessa forma se engendrar uma “reconfiguração dos saberes socialmente produzidos” (PEREIRA; ROZA, 2012, p.91).

Essa postura preconceituosa é reflexo de uma história narrativa presa aos cânones tradicionais bem como nosso desconhecimento e o silêncio sobre a temática africana foram historicamente construídos. Dessa forma, faz-se essencial saber como ressignificar a África ancestral. Entendemos que para tanto é necessário conhecer mais profundamente como foi construído o conhecimento histórico sobre o continente africano, sobretudo a historiografia produzida no século XIX, que teve extrema importância para as concepções que carregamos até hoje sobre essa temática.

Como vimos, os estudos sobre a África remontam a antiguidade e a construção do discurso sobre esse continente foi feito, sobretudo, a partir de perspectivas eurocêntricas. A África foi sempre vista como algo menor e a escrita de sua história feita de forma externa, de fora pra dentro, assim a África que nós conhecemos foi aquela “(...) observada pelos olhos europeus” (TELES, 2012, p.241). Nesse sentido:

(...) desde tempos antigos é por meio das frentes de expansão econômica e militar europeia que a África foi observada (...). Em determinados contextos, como por exemplo, o da expansão marítima e comercial realizada pelos europeus a partir do século XV e, em momento posterior, como no século XIX sob a égide do Imperialismo, os contatos e, conseqüentemente os discursos e intervenções sobre o continente africano tornaram-se mais intensos. Considerando o século XIX, não se deve esquecer que ele foi marcado pelo avanço do capitalismo na Ásia e na África. Nesse sentido, a presença e a exploração dessas áreas necessitavam de justificativas. Essas justificativas foram construídas tendo como base os discursos estabelecidos sobre porções da Ásia e da África. Existia no bojo de alguns discursos uma ideia de ‘missão civilizatória. (...) As construções discursivas sobre a África entre os séculos XV-XVII e XIX-XX foram criadas em função dos interesses políticos e econômicos das potências que a tornaram área de influência. À medida que os contatos com esse continente foram acontecendo, produções de obras literárias, jornalísticas e similares foram se constituindo e sendo utilizadas pelos historiadores. Denominados de ‘historiadores modernos’, esses estudiosos se ampararam justamente nos documentos construídos graças aos viajantes e comerciantes que se fizeram presentes em regiões da África, incorporando nos seus estudos muito dos preconceitos que esses grupos acabaram registrando, principalmente a ideia de que a sociedade europeia prevalecia sobre a africana. (TELES, 2012, p.240-241)

A partir do século XX, podemos constatar uma reação africana sobre o tipo de conhecimento que se vinha produzindo até então sobre o continente. Numa espécie de movimento contrário, intelectuais africanos começaram a reescrever a história de seus países, promovendo assim uma reconstrução da História africana, esta passou a ser vista de dentro pra fora e os estudos passaram a “focar a África em sua própria trajetória” (OLIVA, 2003, p. 440). De acordo com Teles (2012, p.243-244):

Nessa esteira, a reconstrução da história da África passou a ser almejada. Três elementos se colocaram como pilares para essa reconstrução. O primeiro elemento se materializou num esforço no sentido de corrigir as interpretações anteriores, modificando os julgamentos de valor: “De heróis da civilização em marcha, os desbravadores, governadores das colônias, oficiais do exército, tornam-se cruéis exploradores”. O segundo elemento esteve ligado a um processo de descolonização da história do período colonial que se deu simultaneamente aos movimentos nacionalistas pela independência (...). O terceiro e último elemento caracterizou-se numa abordagem diferenciada que emergiu contra a história eurocêntrica e elitista. Ou seja, era fundamental resgatar os movimentos e as dinâmicas próprios das sociedades africanas, considerando os grupos sociais presentes no continente. Esses três elementos tinham como finalidade a construção de uma nova escrita da história para o continente africano, tarefa levada a cabo por historiadores africanos. Para estes, era essencial resgatar temas e questões antes negligenciados por uma historiografia exógena que não percebia a África como histórica ou que a percebia por meio das ações dos europeus nesse continente ao longo do tempo (IDEM, 2012, p. 243-244).

Nesse processo de reescrita da história africana que se deu, sobretudo entre as décadas de 1960 - 1980, o esforço foi de desconstruir as imagens e concepções construídas até então pelo olhar europeu sobre o continente. Um marco importante desse processo histórico de tentativa de “descolonizar” a produção do conhecimento sobre a África e suas culturas foi o projeto História Geral da África, financiado pela Unesco e realizado sobretudo por profissionais africanos, a ideia era reescrever a história desses povos a partir de uma perspectiva própria, livre dos preconceitos e estereótipos do olhar estrangeiro que por tanto tempo marcou essa temática. Essa mudança de perspectiva sobre os estudos africanos que se deu a partir de 1950 e 1960 veio no bojo do processo caracterizado pelo contexto de lutas pela independência dos países africanos de suas antigas metrópoles, o que ajudou a causar uma revolução nos estudos sobre a África e assim contribuindo para a diversidade e ampliação das abordagens.

A evolução dessa articulação intelectual e política alcançaram, então, os organismos permanentes internacionais ainda na década de 60. Amadou-Mahtar M’Bow, eminente intelectual senegalês, assume o cargo de diretor geral da Unesco – Órgão das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura. Entre 1965 e 1969 foi gestado sob seu patrocínio um ambicioso projeto: tratava-se de organizar o mais extensa e

completamente a historiografia sobre África até o momento, ao mesmo tempo que propiciar aos especialistas as condições de intensificar e aprimorar pesquisas com diversas abordagens, além de estudarem mais ampla e detidamente as relações inter-regionais em África e dessa com outros continentes. O resultado foram oito volumes com cerca de 800 páginas cada. A redação e a publicação das obras ficaram a cargo de um comitê internacional de 39 membros (dois terços de africanos) sob a coordenação geral de Joseph Ki-Zerbo – um professor senegalês. (PEREIRA, sd/p. 7)

Para Lopes (1995), existiram três tendências na produção historiográfica sobre a África, seriam elas, de acordo com esse autor: a corrente da inferioridade africana, a corrente da superioridade africana e a que ele chama de uma nova escola de estudos africanos, que teriam as seguintes características, respectivamente: a primeira seria herdeira de todo um imaginário criado sobre esse continente e seus povos desde os tempos mais remotos e ainda influenciada pela tradição cientificista do século XIX, que baseava seus estudos nas teorias advindas do darwinismo social e das ideologias raciais próprias dessa época que consideravam os africanos como seres inferiores, sem cultura e sem civilização, uma vez que usavam a sociedade europeia como parâmetro de civilidade e evolução; a segunda, surgida como uma reação dos intelectuais africanos no bojo do processo de independência dos países africanos de suas antigas colônias imperialistas, numa tentativa de reescrever a história de seu continente a partir de uma perspectiva interna, caíram no mesmo erro dos europeus e acabaram por escrever uma narrativa de exaltação da história africana, nesse caso substituindo o eurocentrismo por um afrocentrismo, ou em outro polo transformando a África em vítima da civilização europeia; por fim, podemos citar uma tendência que sobretudo a partir da década de 1980, passou a se despir dos preconceitos de seus predecessores e seguiram com pesquisas que incorporaram novas temáticas, variadas abordagens e metodologias diversificadas de acordo com o que vinha sendo produzido na historiografia mundial num movimento de renovação dos estudos africanos.

Nesse período, ficou claro que as fontes escritas não eram tão escassas para a África. Arquivos ultramarinos europeus, na própria África, além das diversas fontes em árabe, facilitavam a investigação sobre certos sistemas vigentes durante séculos na história da região. Houve também uma sofisticação do uso de metodologias no caso da tradição oral, assim como a aproximação com a Antropologia, a Linguística e a Arqueologia, que já ocorria há algum tempo, acentuou-se. Nos últimos anos, a historiografia africana passou a ser caracterizada por estudos ligados às epidemias, ao cotidiano, às novas tendências da economia e da ciência política, da importância do regional, do gênero, da escravidão, da cultura política, das influências da literatura e de uma quase incontável diversidade de temáticas para investigação. Pesquisas realizadas por africanos e africanistas têm procurado desvendar e explicar o Continente pelas óticas sempre diversificadas das reflexões históricas. Estudos sobre o passado remoto ou recente das regiões, do processo de formação da África atual, do entendimento da diversidade de suas culturas e povos, das releituras sobre

os contatos com os europeus e sobre os complexos problemas a que submerge hoje o Continente foram alvo de uma quantidade avassaladora de investigações. Encontros e publicações têm imprimido um ritmo estimulante para aqueles que se interessam pelo seu passado. Apesar dos problemas, alguns inerentes à própria situação socioeconômica da região, e às heranças e ranços historiográficos que ainda insistem em destratar ou minimizar a relevância dos estudos históricos ali desenvolvidos, as investigações aumentaram em termos quantitativos e qualitativos. (OLIVA, 2003, p.441)

No Brasil, a temática africana é alvo de estudos desde o século XIX e nesse sentido vale destacar a obra pioneira do médico Nina Rodrigues, em *Os Africanos no Brasil*, esse autor, inspirado nas ideologias racistas da época, considerou o negro como ser degenerado e sem capacidade moral e social. Em seu ponto de vista, o negro era considerado um obstáculo ao desenvolvimento do País. Nesse caso, a miscigenação era vista como fator negativo da sociedade brasileira, como aspecto de atraso para a nação. Daí a necessidade de se iniciar um processo de imigração de outros povos como forma de promover um embranquecimento da população brasileira. De acordo com o pensamento da época, a “teoria do embranquecimento” seria responsável pelo fim da miscigenação e aos poucos o Brasil se tornaria uma nação livre dos traços da raça negra e assim estaria apta a se igualar às nações europeias que estavam no topo da pirâmide do progresso e da civilização. O negro não tinha, portanto, lugar nessa sociedade senão como ser inferior e que deveria ser erradicado para o bem e o futuro próspero da Nação.

Resultado de pesquisa conduzida por Nina Rodrigues entre africanos remanescentes na Bahia do fim do século XIX, mas só publicada, postumamente, em 1932, o livro tinha objetivos claros: identificar os traços físicos e culturais africanos que haviam se infiltrado na ‘raça’ brasileira durante os séculos anteriores, resultante da maciça importação de africanos pelo tráfico atlântico e de intensa miscigenação. A reflexão do médico era inspirada pela ideologia racista que atribuía à miscigenação os males e entraves ao desenvolvimento do país, porque a ‘civilização’ estava associada a uma população de cor branca e hábitos europeus. (MAMIGONIAN, 2004, 34)

Nos anos 1920 e, sobretudo a partir do movimento da Semana de Arte Moderna, houve todo um repensar da nação brasileira, foi lançado então o mito das três raças como elemento essencial da formação do Brasil. Com o intuito de valorizar a brasilidade, passou-se então a se questionar o lugar do negro na formação da identidade brasileira, foi a partir desse movimento de revisão que os estudos de Gilberto Freyre resgataram o lugar de importância do negro na formação nacional, lançando as bases do mito da democracia racial brasileira, embora futuramente essa concepção tenha sido alvo de inúmeras críticas, pois se argumentava que essa teoria minimizou o preconceito aos negros por parte dos portugueses, foi importante como uma forma de repensar a questão do negro no Brasil a partir de um olhar antropológico

e do relativismo cultural. Posteriormente, os estudos sobre a questão racial no Brasil se pautaram nos aportes teóricos do marxismo e a partir de então intelectuais como Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes lançaram as bases do pensamento que iria contestar o “mito da democracia racial” brasileira e sua suposta harmonia, nesse caso enfatizaram a perspectiva da questão do negro pela ótica do capitalismo comercial e a ênfase dos estudos foi no trabalho escravo como principal consequência dessa lógica mercantil. Nesse caso, o africano foi reduzido ao escravo, não deixando de considerar a importância desses estudos. Vale salientar, no entanto, que predominou uma visão reducionista em que o africano não era visto como sujeito histórico e sua participação na sociedade brasileira fora vista somente a partir da escravidão.

Na década de 1980, os estudos sobre a África entraram em uma nova fase, a partir de então os africanos e afrodescendentes passaram a ser vistos como sujeitos produtores de sua própria história. Os estudos e as pesquisas que surgiram no final do século XX e início do século XXI passaram a adotar diversas temáticas e a se utilizar de aportes teórico-metodológicos baseados nas novas tendências historiográficas em vigor no mundo acadêmico em relação à produção do conhecimento histórico como um todo. Nesse sentido, para Mamigonian (2004 p.35-36):

Depois de uma geração de historiadores engajada em desmontar o mito da escravidão benevolente, através de estudos sobre a violência no sistema e sobre a resistência escrava, sobretudo violenta, assumiu o debate uma nova geração preocupada com o cotidiano dos escravos e com a variedade de relações dentro do sistema escravista. A nova perspectiva da escravidão se abre com pesquisa empírica intensiva em materiais manuscritos antes inexplorados, como inventários post-mortem, processos-crime, ações de liberdade, correspondência policial, além de uma leitura ‘a contrapelo’ de relatos de viajantes e de documentos oficiais. A pesquisa revela com riqueza de detalhes o funcionamento das relações no sistema escravista e a vida dos escravos propriamente. Enquanto antes os escravos eram vistos como uma massa uniforme, agora se percebe uma hierarquia entre escravos, e o entrecruzar de identidades, baseadas em gênero, idade, ocupação (escravos rurais, urbanos, domésticos, artesãos, ganhadores etc.) e origem (africanos de diversas etnias ou nascidos no Brasil) (MAMIGONIAN, 2004, p.35-36).

Sobre a produção do conhecimento a respeito da temática africana, já referimos como esta foi durante muito tempo negligenciada e quando abordada era sempre feita por uma ótica que inferiorizava o continente, seus povos e suas culturas. Entendemos que essa situação apresentou-se de forma mais grave na realidade cearense e para tanto contribuíram razões históricas. Se lembrarmos a ocupação das terras da capitania que hoje constitui o estado do Ceará, veremos que esta se deu de forma tardia se comparada a outras áreas da região nordeste. Não apresentando características geográficas que fossem favoráveis ao

desenvolvimento da monocultura canavieira, a ocupação de nossa província deu-se, sobretudo, a partir do desenvolvimento da pecuária. Assim, nossa ocupação deu-se ao contrário do aconteceu em outras províncias, logo a capitania do Siará Grande foi ocupada no sentido sertão-mar, uma vez que as lavouras de cana se expandiam e a atividade pastoril foi empurrada sertão adentro.

Nesse sentido, a ocupação da capitania devido à pecuária deu-se de forma rápida, sobretudo devido às próprias características dessa atividade, pois as fazendas de gado exigiam menos investimentos que as grandes lavouras de cana. Logo, “a ocupação do sertão foi rápida (...) e se deu por uma população marcadamente de homens de cor” (FERREIRA SOBRINHO, 2011, p.55). Ainda de acordo com seu pensamento, o autor acima mencionado nos mostra através da análise de uma série de dados de recenseamentos da época que a presença de negros era significativa na província do Ceará e nesse sentido Funes (2004, p.35-36) corrobora:

À medida que a ocupação do Ceará foi se efetivando, consequência natural da frente de expansão, consolidou-se um espaço de trabalho que atraiu um contingente de homens livres, em sua maioria pobres, negros e pardos vindos das províncias vizinhas, na condição de vaqueiros, ou como morador e agregados nas fazendas de criar. (FUNES, 2004, p. 35-36).

Ainda de acordo com Funes (2004), as características da atividade agropastoril por exigirem baixa demanda de recursos e pequeno número de trabalhadores levou ao que ele chama de “equivoco” de considerar tal atividade incompatível com o trabalho escravo e, conseqüentemente, a um equivoco ainda maior propagado pela historiografia tradicional de que no “Ceará não há negros porque a escravidão foi pouco significativa” (IDEM, p.105). Assim se verifica em obra clássica de nossa historiografia, que:

A mistura étnica com o índio foi a maior, mais vasta, mais íntima, os cruzamentos legais dos europeus com as “filhas da terra” esbarraram no preconceito da branquidade e só em torno das missões ou aldeamento jesuíticos, onde esse último se aglomerava, é que a fusão racial se processou mais larga e mais nivelada. Ainda hoje predomina o elemento caboclo nas áreas em que se instalaram aquelas missões, a percentagem de sangue africano é pequena dentro das veias do cearense. E também porque humilde e pouco, o negro não pôde subir na escala social, ficou em baixo, sem ânimo de interferir na mesclagem da etnia cearense. O Ceará na realidade nunca foi uma negrícia (GIRÃO, 1962, p. 99)

Até metade do século XX, portanto, era comum ouvir a expressão de que no “Ceará não existe negros”, pois o cearense seria mistura do branco com o índio. O fato de ter

sido a primeira província a abolir a escravidão ajudou também a compor o discurso oficial da “quase inexistência do negro no Ceará” (GIRÃO *apud* RATTS, 2011, p. 20).

Nos anos de 1980, esse quadro começa a sofrer algumas mudanças no nosso estado, sobretudo com a expansão do movimento negro cearense. A partir daí, o papel do negro na formação étnica do Ceará começou a ser reavaliado e o processo de “invisibilidade do negro” começou a ser rompido. Porém, a repetição de que no estado do Ceará não houve presença negra significativa impossibilita o conhecimento da cultura de matriz africana e afrodescendente, contribuindo para o quase desconhecimento da História e valorização da cultura afro em nossa sociedade.

Ainda a respeito da questão da temática africana em nosso estado, é importante ressaltar que a realidade descrita pelos autores supracitados sobre a negligência da temática é ainda mais grave como já mencionado quando se refere ao cenário cearense, onde de acordo com Marques (2009), há o mito de que a presença e influência africana em nosso estado foi pouco marcante. Esse discurso que defendia a pouca influência do negro na constituição étnica e cultural do povo cearense é segundo o autor uma argumentação evolucionista e elitista criada pelos membros do Instituto Histórico do Ceará no século XIX. O discurso racista excluía o elemento negro na formação étnica local, o que explica como se formou o mito de que no Ceará não há negros. De acordo com Sousa (2006, p. 65), “tal pensamento acabou se tornando tradição local até os anos oitenta do século XX”.

Em consonância com o pensamento dos autores citados anteriormente, Ribard (2008) afirma que deste modo cristalizou-se então a ideia da ausência do negro no Ceará e assim perpetua-se o preconceito cearense contra as populações muitas vezes obrigadas a se “invisibilizar” enquanto negros, ou como afirma Funes (2004, p. 132), a “esconder-se sob a morenidade”.

A partir da década de 1990, os debates travados pelo movimento negro no estado do Ceará e as pesquisas acadêmicas que passaram a se dedicar a temas relativos à população negra como cultura, história das populações negras e racismo começaram a evidenciar de forma cada vez mais forte a presença do negro no Ceará, o que aos poucos contribuiu para mudar o quadro da história africana e afrodescendente em nosso estado.

Iniciamos este item fazendo referência ao episódio envolvendo o ex-presidente Lula e seu comentário sobre a capital da Namíbia que à época foi considerado uma gafe, entretanto, tal comentário é bem mais revelador do que pode parecer. Construído desde tempos remotos e pelos mais variados povos, o conhecimento sobre a África passou por

muitas transformações e já não podemos considerar que vigoram as concepções antigas ou medievais sobre o continente e seus povos, no entanto, até que ponto podemos afirmar que nossas percepções sobre essa temática estão de acordo com o que poderíamos denominar de uma sociedade que compreende e respeita a diversidade cultural, sobretudo em tempos que cada vez mais se faz referência ao multiculturalismo como pauta essencial das discussões no mundo contemporâneo? Para ilustrarmos como ainda prevalecem em grande medida imagens arraigadas sobre o continente africano, citaremos o trabalho de Oliva (2009), o qual apresenta parte dos resultados do projeto de pesquisa “A África nos Bancos Escolares”, desenvolvido nos anos de 2007 e 2008 no recôncavo baiano, em escolas do ensino fundamental e médio.

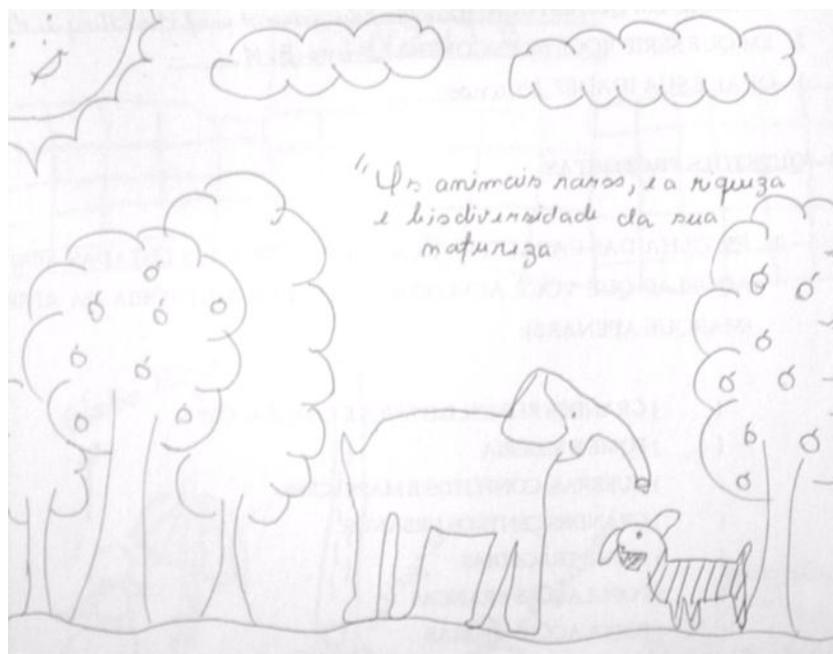
Os dados obtidos referem-se às imagens que os estudantes associam ao continente africano e suas sociedades, o que demonstra que os jovens investigados compartilham na maioria dos casos do que está posto no senso comum e no imaginário social brasileiro sobre a África. Se considerarmos que a pesquisa foi realizada na primeira década do século XXI, os resultados são no mínimo surpreendentes. Assim, a pesquisa foi realizada no recôncavo baiano, região de grande ascendência populacional africana, portanto, teoricamente, onde deveria existir um forte conhecimento das tradições e culturas afrodescendentes e conseqüentemente uma valorização de tais traços históricos e culturais.

A referida pesquisa foi desenvolvida junto ao Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e possuía como objetivo principal a análise das construções imaginárias acerca da história africana e da África por parte de estudantes dos Ensinos Fundamental (5ª a 8ª série) e Médio (1º ao 3º ano) e professores de História em escolas do Recôncavo Baiano – Santo Amaro da Purificação, Cachoeira e São Félix. O projeto faz parte de uma investigação que reúne estudos de caso de maior amplitude abordando as representações sobre a história da África nos manuais escolares e no ensino de História no espaço histórico conhecido como Mundo Atlântico. Seus objetivos acercam-se da tentativa de sistematização de algumas ideias recorrentes sobre o continente africano, produzidas e preservadas pelas referências mentais que circulam tanto no chamado imaginário social coletivo, como no imaginário escolar. A metodologia principal nesta parte da investigação consistiu na aplicação e análise de questionários que objetivavam materializar algumas dessas representações formuladas sobre a história africana no espaço eleito para investigação.

Ao analisar o conjunto de respostas dos estudantes, assim foram classificados os resultados da pesquisa que são reveladores das concepções trazidas pelos jovens baianos e que

na realidade representam o que em grande parte a população brasileira construiu sobre a África e suas culturas, demonstrando assim que apesar dos inegáveis avanços na historiografia sobre a temática africana ainda carregamos muitas vezes as imagens arraigadas, criadas em tempos longínquos e embasadas por discursos preconceituosos. Na última questão do questionário aplicado aos estudantes foi solicitado que desenhassem em um quadro a principal imagem que possuíssem sobre a África e os africanos, abaixo apresentamos alguns dos desenhos feitos pelos sujeitos da pesquisa:

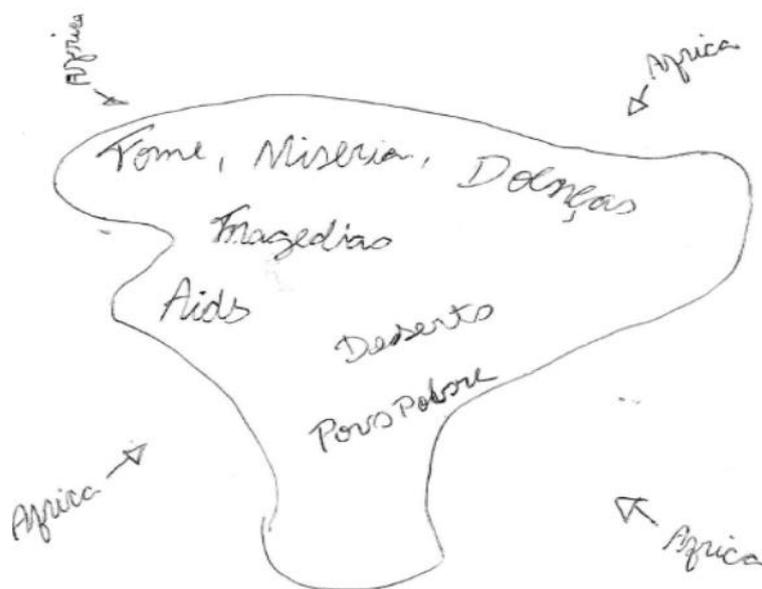
Figura 1- Fonte: Projeto “A África nos Bancos Escolares”



Fonte: Elaborado pelo autor.

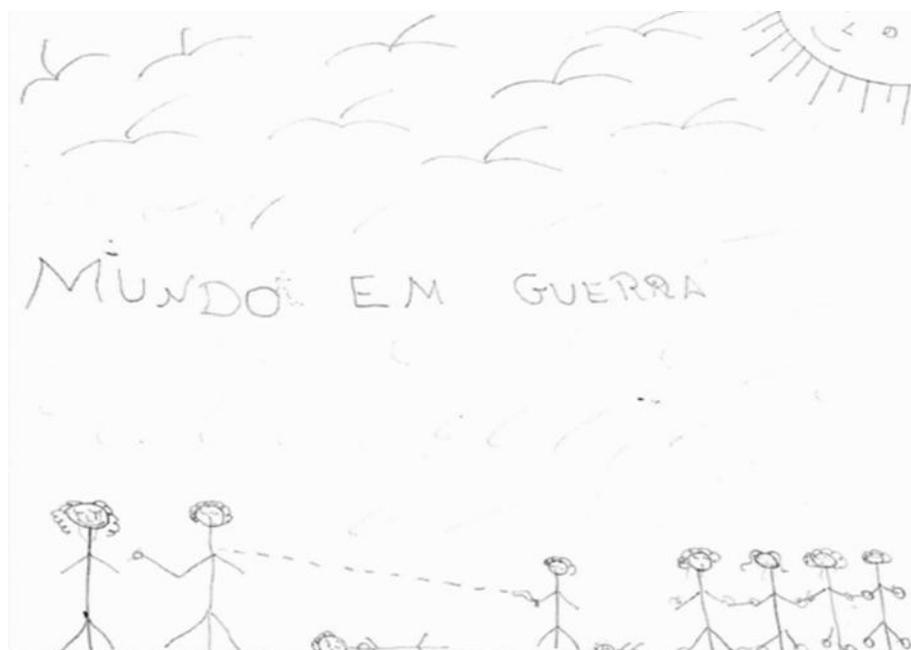
Na figura 1, os estudantes relacionaram o continente às paisagens naturais, dando destaque para figuras que representam a fauna e a flora típicas da região, demonstrando dessa forma a associação aos estereótipos dos chamados “safaris”, imagens que são amplamente divulgadas e constituem parte do imaginário ocidental sobre a África.

Figura 2 - Fonte: Projeto “A África nos Bancos Escolares”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 3 - Fonte: Projeto “A África nos Bancos Escolares”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas figuras números 2 e 3 ficam evidentes as imagens negativas sobre o continente, também representam os estereótipos presentes na maioria dos discursos sobre a África que a apresentam somente como palco de guerras, fome, epidemias etc. Mais uma vez

são essas as imagens propagadas pela grande mídia não só no Brasil, mas no ocidente de forma geral.

Figura 4 - Fonte: Projeto “A África nos Bancos Escolares”

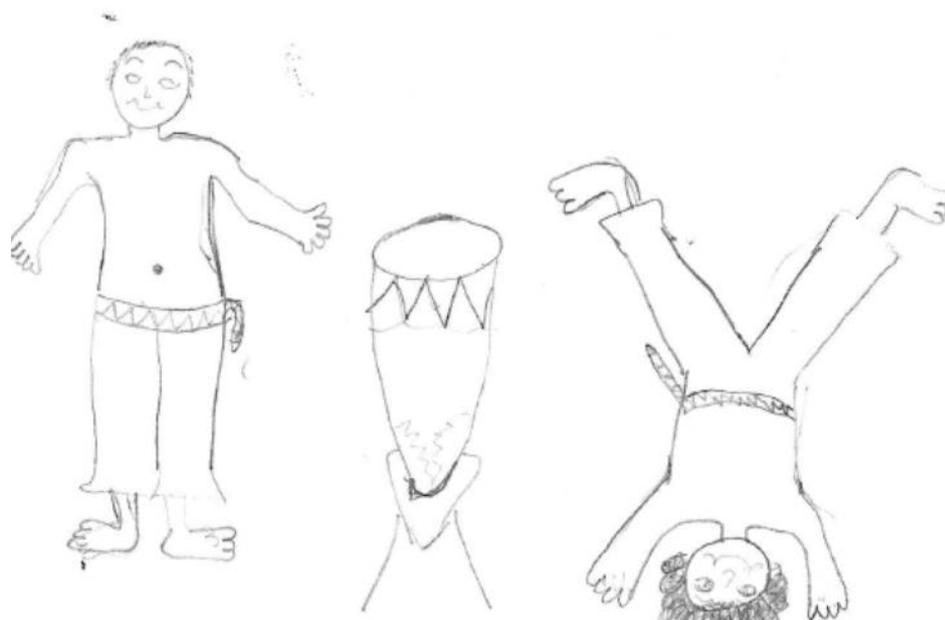


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura número 4, observamos que as imagens representadas são as que associam os africanos à escravidão, estas foram durante muito tempo as únicas imagens que estudantes de várias gerações tiveram acesso na escola, fruto de um discurso criado por uma historiografia que estudava a África a partir unicamente do trabalho escravo.

Nesse caso, a história africana também não foi vista a partir dela mesma, todas as manifestações históricas progressas dos povos africanos antes de chegarem às Américas foram relegadas, e assim mais uma vez a África era vista como mero apêndice e vítima do processo histórico levado à frente pelos europeus.

Figura 5 – Fonte: Projeto “A África nos Bancos Escolares”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 6 - Fonte: Projeto “A África nos Bancos Escolares”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas figuras 5 e 6, a África é representada como matriz de tradições culturais afro-brasileiras, como o samba e a capoeira, nesse caso, embora aparentemente haja a valorização da herança cultural, é importante salientar que mais uma vez a África não existe por si só, ou

seja, continua como mero apêndice de uma história que não é sua, além do fato de ser destacado estereótipos das imagens que na maioria das vezes são vendidas para o resto do mundo como sendo as que representam de maneira genérica a cultura afro-brasileira.

Como afirma Oliva (2006, p.198), “nos últimos séculos, o Ocidente foi pródigo em elaborar imaginários preconceituosos sobre a África (...)”, logo é importante questionarmos, uma vez que estamos a tratar dos saberes, do ensino e da formação dos professores de História sobre essa temática. Quais as concepções que ainda prevalecem hoje em dia no imaginário de nossos docentes e de que forma a história da África é ensinada em nossas escolas? Já que como afirma o psiquiatra Frantz Fanon “o negro nunca foi tão negro quando a partir do momento que foi dominado pelos brancos” (FANON, 1983, p.212 apud OLIVA, 2009, p.433). E nesse mesmo sentido, o filósofo africano Kwame Appiah conclui que “a própria categoria do negro é no fundo um produto europeu (...), pois os brancos inventaram os negros (...)” (1997, p. 96).

Assim, no próximo tópico trataremos de analisar como tem se dado a elaboração dos saberes relativos à temática africana dos docentes brasileiros, bem como que tipo de formação tem sido oferecida a esses profissionais e como todo esse processo vem influenciando no tipo de ensino de História da África realizado em nossa sociedade.

3.2 SABERES, ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA AFRICANA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Para iniciarmos esta discussão, nos utilizaremos dos questionamentos levantados por de Costa (2012, p. 212): “voltando diretamente ao tema que propomos tratar aqui, perguntamos: o que sabemos sobre a África, suas populações, civilizações? ou sobre a população negra no Brasil?”. Nesse caso, uma possível resposta a essas perguntas pode ser encontrada na fala de Oliva (2003), ao se referir ao nosso conhecimento sobre a História da África ele afirma que:

Para além da educação escolar falha, é certo afirmar que as interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente (...). As distorções, simplificações e generalizações de sua história e de suas populações são comuns a várias partes e tempos do mundo ocidental. Dessa forma, se continuarmos a reproduzir leituras e falas é muito provável que o imaginário de nossas futuras gerações sobre a África não sofra modificações significativas. (OLIVA, 2003, p.431)

É importante salientarmos como já referido no primeiro ponto deste capítulo que a percepção que temos sobre a África e a pouca ou nenhuma familiaridade com os temas africanos foi uma construção histórica, que é característica não só do Brasil, mas do ocidente em geral. Assim é possível afirmar que o conhecimento e a produção dos discursos sobre a África se deu, sobretudo, a partir de uma perspectiva eurocêntrica, logo a historiografia que tomava a África como objeto de estudo foi na maioria das vezes exógena, isto é, deu-se a partir do olhar do estrangeiro, e esse olhar do ocidente sobre o continente africano criou imagens estereotipadas que gerou todo um imaginário no transcorrer do tempo, com visões tão arraigadas que ainda podemos percebê-las atualmente em nosso cotidiano, incluindo o cotidiano escolar. Tais percepções geralmente têm um enfoque generalizante e reducionista que nos causa uma espécie de “cegueira”, impedindo-nos de ver a pluralidade da história africana e as múltiplas faces desse continente, considerado tantas vezes como a-histórico e que na realidade é rico de possibilidades e tem estreita relação com a história brasileira. Mesmo tendo essa estreita ligação com nossa história, assim como foi associada à África concepções preconceituosas, também tais concepções foram associadas aqui aos afro-brasileiros. Como afirma Costa (2012, p. 220):

Um tratamento estigmatizado e estereotipado também foi dado – e infelizmente ainda o é – à história e à cultura dos descendentes de africanas e africanos do Brasil. Essa população tem sua imagem associada recorrentemente à violência, à pobreza, à indolência e a uma sexualidade animalesca, ou seja, a um rol de características negativas. E quando se almeja valorizá-la, isso se dá por meio de outro estereótipo, o da ‘festividade’, ou seja, pela alegoria de pessoas aptas a fazerem ‘festas’, mas inaptas a responsabilidades de outra ordem(COSTA, 2012, p. 220).

Desde a antiguidade clássica, as imagens sobre a África vêm sendo construídas, permeando os diversos momentos históricos, moldando nossas percepções, algumas vezes alterando-as, outras vezes contribuindo para torná-las ainda mais arraigadas. Assim passando pelo período medieval, pela época moderna e pelo período do chamado imperialismo europeu do século XIX, muitos foram os discursos construídos sobre o continente africano, em comum eles tem o fato de sempre aplicar à história africana posição de inferioridade no contexto da história da humanidade. No entanto, é preciso sempre termos em mente que:

Ao lermos os textos europeus que retratam o Africano (o mesmo sucede, aliás, se interpretarmos ícones), mesmo os mais descritivos, temos de partir sempre do princípio de que estamos perante representações, o que é dizer, perante (re) construções do real. (...) Essa construção faz-se de acordo com as categorias culturais e mentais de quem viu, ou (e) de quem escreve (...). A representação é, aqui, a tradução mental de uma realidade exterior que se percebeu e que vai ser

evocada—oralmente, por escrito, por um ícone — estando ausente. (HORTA, 1995, p. 189 *apud* OLIVA, 2003, p. 432).

Alberto da Costa e Silva, um de nossos principais historiadores e africanistas, em sua obra “Imagens da África” (2012) trata das construções e do imaginário criado sobre o continente africano da antiguidade até o século XIX. Este autor, um dos mais importantes nomes dos estudos africanos no Brasil, foi à África pela primeira vez em outubro de 1960 como diplomata enviado pelo governo brasileiro para acompanhar a independência da Nigéria, que deixava de ser colônia britânica depois de um século e meio de subjugação. Nas décadas seguintes, voltou diversas vezes a um continente tomado pelas lutas anticoloniais. Participou de missões em Angola, Etiópia, Costa do Marfim, Camarões, Togo, Gabão, Guiné, Senegal, Libéria, entre outros países. Foi embaixador na Nigéria e no Benim. Nessas viagens, acumulou dados e aprendeu uma lição sobre o olhar do estrangeiro. Em entrevista que trata da obra em questão, o autor afirma que:

Viajando, pude confrontar o que lia e ouvia sobre a África com aquilo que via. Sobretudo, conheci gente. E comecei a tomar cuidado para não cometer os enganos que os viajantes apressados costumam cometer, pois pensam que estão vendo bem quando veem apenas a superfície. É preciso ter paciência no olhar. Principalmente, ter cautela para não construir grandes teses, que geralmente se revelam com alicerces de brisa, sem fundamento. (COSTA e SILVA, 2013, p. 2)

Nesse livro, o autor reuniu fragmentos de textos de viajantes aventureiros, cientistas, exploradores, missionários e burocratas que passaram pelo continente africano desde a antiguidade até o século XIX, demonstrando assim o olhar com que o ocidente enxergou a África e conseqüentemente como se deu a construção dos mitos e estereótipos ao longo do tempo sobre os africanos e suas culturas. O historiador planejou o livro como uma coleção de imagens, “como uma série de fotografias em um álbum”, captadas das obras que consultou durante a carreira. Assim, é possível encontrar em sua obra desde o espanto de um traficante de escravos britânico do século XVIII com o ritual que se seguia à morte dos reis do Daomé, em que as viúvas do soberano morto quebram e destroem móveis, objetos e ornamentos e em seguida, matam-se entre si, ao desconcerto de um comerciante português do século XVI que viu no Congo, pela primeira vez, um animal que segundo ele chamavam zebra. Porém, para além dos elementos pitorescos, o que se sobressai nesta obra é a recorrência de certas lendas, como as afirmações repetidas por viajantes de diversas épocas e procedências sobre homens com rabo ou terrivelmente deformados, segundo eles pelo escaldante sol do Equador e plantas de ouro brotando da terra como em contos mágicos, mitos

que já não têm mais credibilidade, porém que espelham a ignorância histórica do ocidente sobre a África que muitas vezes continua a existir. Como assinala o próprio autor:

O livro vai até o século XIX, mas se ele se prolongasse até nossos dias, veríamos que as histórias de Tarzan não morreram de todo no espírito dos ocidentais (...). Estereótipos persistem e se modificam no tempo, vão assumindo novas formas, mas se manifestam sempre como a postura de quem se considera melhor, mais racional, de quem vê o outro num estágio inferior ao seu. Ainda hoje, os ocidentais chegam à África achando que está tudo errado e que são eles que vão consertá-la. (IDEM, p.3)

Integrante da Academia Brasileira de Letras, o historiador se mostra otimista, pois acredita que essa situação mudará com a consolidação do trabalho de novas gerações de pesquisadores que se mostram mais interessados nos estudos africanos. E assim se pronuncia: “antigamente, os pesquisadores brasileiros passavam direto pelos documentos sobre a África, achavam que isso não tinha valor algum. Hoje isso mudou e seguramente ainda vai se descobrir muita coisa. Estamos só começando nossa garimpagem.” (IDEM, p. 3)

Corroborando com a análise de Costa e Silva, o pensamento do filósofo africano Kwame Anthony Appiah elucida a representação da África no ocidente, para ele:

O senso comum sobre a África que aparece nos relatos de cientistas e exploradores europeus até o século XIX é o de uma região sem História, onde os seres humanos viviam como sempre tinham vivido. A historiografia europeia era baseada na ideia de que a principal fonte de informação sobre uma civilização está nos arquivos, e foi isso que tornou o passado africano invisível para ela. (APPIAH, 2013, p.2).

Assim, percebemos que embora não haja mais um vazio quanto à sistematização e veiculação de informações e conhecimentos sobre a África e sua história, ainda persistem algumas lacunas sobre essa temática que acabam por colaborar para a reprodução de estereótipos. As estereótipos sobre a África, como vimos, não é um aspecto apenas da Europa contemporânea, têm suas raízes em fabulações antigas e enraizadas no imaginário ocidental, sendo assim, a história e cultura africanas vêm sendo desqualificadas pelo pensamento ocidental ao longo do tempo por meio de construções mitológicas, sendo que o embrião dessas concepções remonta à antiguidade clássica, como podemos constatar com Serrano e Wadman (2010, p.26):

Para os antigos gregos e romanos, a África compreendia as terras situadas entre as atuais Líbia e Marrocos, habitada por povos de origem berbere. Seria o caso dos garamantes, númidas, líbios e mauritânios, costumeiramente mencionados nas crônicas e documentos do Império Romano. Recorde-se que o termo berbere deu origem à palavra bárbaro, identificando populações que pelo fato de sua língua e sua

cultura diferirem da greco-romana, eram consideradas inferiores em face do padrão hegemônico(SERRANO; WADMAN, 2010, p. 26).

Uma amostra importante das concepções impostas à África está no próprio nome do continente, que segundo Munanga (1984) entre as várias hipóteses existentes, o vocábulo teria origem no dialeto *berbere – afri - que* posteriormente se transformou em África e que significa algo aproximado à ideia de calor, ou ausência de frio, que está próximo das construções que aproximam o continente de lugares considerados inabitáveis por seres humanos, estando apenas povoado por seres monstruosos aptos ao calor escaldante destas terras.

No período medieval, continuam as imagens negativas aplicadas ao continente africano. Como as que nos referimos anteriormente sobre ao mito bíblico que originou a teoria camita. No Antigo Testamento, Cam, um dos filhos de Noé, considerado ancestral bíblico das populações africanas, teria zombado do pai, e assim teria recaído sobre ele a maldição da escravidão. No entanto, é importante ressaltar que não consta nenhuma indicação bíblica de que Cam fosse negro. Na bíblia, Cam refere-se a um antepassado comum a povos muito diferentes entre si, desde povos identificados com a orla africana do Mar Vermelho até populações entendidas como levantinas e/ ou mesopotâmicas. Ainda sobre as concepções medievais sobre a África, é importante ressaltar as construções da cartografia que reproduziram os estereótipos estigmatizantes, assim as terras meridionais estariam vinculadas ao inferno e as terras ao norte associadas ao paraíso.

A cartografia medieval reproduziu fielmente tais premissas. Os mapas “T-O” ou Orbis Terrarum seguem um padrão repetitivo, discriminando a terra como um círculo incluindo o oikoumene, isto é, as terras conhecidas: Europa, Ásia e África. Esses continentes estão dispostos com base em um “T” centrado em Jerusalém e circundados por um vasto oceano circular disposto na forma de um “O”. O famoso mapa dos Salmos ou (Psalter), datado de 1250, é uma das inúmeras alegorias que legitimam tal código espacial de exclusão. Nesse mapa, aparece claramente a indicação do Paraíso e de Cristo, redentor da humanidade, posicionados na direção Norte. Por sua vez, acatando a genealogias dos relatos bíblicos, esta carta geográfica discrimina na posição sul a África, um “continente negro e monstruoso”, ocupado pelas “gentes descendentes de Cam, o mais moreno dos filhos de Noé (...)” (IDEM, p. 25)

Assim, o quadro construído pelo imaginário europeu sobre o continente africano era no mínimo fantasioso para não dizer preconceituoso como poderemos observar em mais esta citação, se não vejamos:

Durante muito tempo, o interior do continente só foi conhecido através do relato dos indígenas, que povoaram as regiões distantes de gigantes e pigmeus, de homens macacos, ogros canibais e mulheres- pássaros. Também durante muito tempo figuraram nos mapas da África nomes de povos como os sem língua e os sem nariz, os opistodáctilos (de dedos revirados) e os pigmeus que disputam alimentos aos grous. África Portentosa, a África mãe de monstros (PAULME SCHAEFFNER, 1977, p. 7 *apud* SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 27).

O advento da idade moderna e o processo histórico das grandes navegações não fez retroceder o imaginário europeu sobre a África, o contato com povos até então desconhecidos por um mundo ainda marcado por concepções fantasiosas herdadas há séculos via os africanos como “uma pouco honorável linhagem de bestas, de feras sanguinárias, de monstros antropoides e canibais (...)” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p.29).

Durante o século XIX, o imperialismo europeu no continente africano se utilizou do conhecimento baseado no cientificismo para justificar a presença no continente, dessa forma a ciência de então não foi menos preconceituosa no que se refere aos discursos produzidos, gerando um racismo científico ao elaborar os conceitos de inferioridade e superioridade racial. O discurso produzido no século XIX sobre o negro era baseado no cientificismo e pregava a hierarquização da humanidade, baseada na classificação das raças.

Assim entendido, é hoje perceptível o quanto este eurocentrismo esteve presente nos textos clássicos que fundaram a historiografia moderna no Iluminismo, deturpando a visão dos europeus acerca dos demais povos do mundo. Estes eram vistos, então, na melhor das hipóteses, como crianças a serem educadas pelas luzes da razão. O mesmo olhar pode ser identificado no pensamento social europeu do Novecentos, de forma mais diversificada. Existe uma tendência eurocêntrica recorrente, por exemplo, nas Filosofias da História dos séculos XVIII e XIX, a partir de autores clássicos como Voltaire, Vico, Condorcet, Hegel, Marx e Engels. É certo que existe uma heterogeneidade evidente no pensamento de tais autores. Todavia, o que os une – enquanto principais fundadores da Teoria da História – são suas tentativas de, a partir da Filosofia, construir interpretações evolutivas das sociedades humanas, baseadas no progresso da história europeia-ocidental. (BARBOSA, 2008, p.47 *apud* TELES, 2012, p. 242-243)

Assim, os argumentos históricos e antropológicos que justificavam a dominação europeia ao confirmarem a inferioridade dos africanos reafirmavam que a presença no continente tinha um caráter civilizador e humanitário, uma vez que estes povos eram considerados pelo discurso oficial como primitivos e selvagens.

No período histórico do Pós-Guerra, outra leitura desqualificante foi aplicada à África quando se associou ao continente um pessimismo exacerbado, ou um “afropessimismo” como ficou conhecido. A partir de então, o continente é visto como:

(...) o domínio da pobreza, da anarquia, do subdesenvolvimento, das doenças, das guerras tribais, dos golpes de estado contínuos, do analfabetismo dos refugiados, da seca e da falta de perspectivas. Num mundo desigualmente unificado pela globalização, a África como todas as regiões meridionais do planeta, continua a integrar uma periferia de flagelos sociais, exploração econômica e subordinação política, eventualmente mistificada pelas imagens concernentes a um mundo unificado sob uma única bandeira ou aspirações. Nessa nova elaboração plena de estereótipos negativos, o futuro não reservaria nenhuma benesse para o continente, condenado a priori a estagnação (...). Tal como nas leituras anteriores, essa nova coleção de imagens associa-se a um vetor ideológico, pelo qual a África seria incapaz de conduzir seu próprio destino. (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 32)

Com o processo de independência dos países africanos em meados do século XX, começou a haver todo um esforço de se construir uma nova historiografia sobre o continente, intelectuais africanos começaram um trabalho com objetivo de estudar sua história a partir de suas próprias perspectivas, para dessa forma tentar descolonizar o conhecimento produzido até então sobre o continente pelos europeus e demais estrangeiros. Logo os trabalhos objetivavam, segundo Oliva (2006), “(...) revelar uma história africana marcada pela autonomia inventiva e pela complexidade política/social/cultural, justamente para combater o imaginário preconceituoso existente a cerca da história africana” (IDEM, p. 205).

No que se refere à realidade brasileira, os laços que unem Brasil e África são bem mais estreitos do que muitos podem imaginar, temos entre 40% e 60% da nossa população de ascendência africana o que nos torna o segundo país do mundo com população afrodescendente, ficando atrás apenas da Nigéria, que por sua vez, é o país mais populoso da África. Para Costa e Silva (1994), o Brasil é um país extraordinariamente africanizado e só quem não conhece a África pode desconhecer o quanto de africano há no brasileiro. Porém, nossas percepções sobre esse continente e sua história segue na esteira do imaginário ocidental a partir da Europa. Herdeiros da tradição europeia desde os tempos de colônia quando absorvemos os discursos sobre a África. Como exemplo, podemos citar os sermões do Pe. Antonio Vieira, que no século XVII em seus discursos religiosos acabou por embasar imagens mentais que podemos considerar perenes, pois que ainda podem ser observadas na atualidade do imaginário social brasileiro. Assim, o discurso jesuítico sobre o negro o associava ao escravo e, portanto, servia como justificativa da escravidão. Para Silva Filho (2007), o discurso católico jesuítico ultrapassou o século XVII, pois:

(...) influenciou na criação e efetivação de mentalidades onde toda cultura, costumes, falas, comportamentos e doutrinas religiosas originárias dos negros africanos, são rotuladas de inferiores, selvagens, animalescas, libidinosas e diabólicas, formando uma rede de estereótipos tão intrincada que no comportamento de inúmeros brasileiros do século XXI aquele momento do século XVII ainda encontra-se presente. (SILVA FILHO, 2007, p 161)

Nesse caso, o autor ainda afirma que tais concepções tratam-se de um fenômeno de expressão de longa duração que faz parte do inconsciente coletivo brasileiro naturalizado no senso comum, portanto, um fenômeno cultural de longa duração como afirmam os historiadores das mentalidades⁴.

A questão racial começa a ser objeto de discussão no Brasil a partir do século XIX, o negro não era problema a ser discutido quando vigorava o sistema de escravidão, uma vez que “coisificado” este tinha seu lugar determinado na sociedade escravocrata, porém com o fim da escravidão e o advento da República, a nova condição social do negro, agora livre, acaba por engendrar os primeiros estudos sobre as questões relacionadas à raça e às populações mestiças. De acordo com tais estudos, baseados sobretudo nas teorias evolucionistas advindas da Europa, a mestiçagem era fator preponderante para o caos que a nação brasileira enfrentava, nesse caso a solução seria o “branqueamento” da população, que deveria ser feito a partir do incentivo à imigração europeia, o que gerou inclusive políticas públicas por parte do Estado para promover tal ação. Já nos referimos também que um dos expoentes do pensamento da época foi o médico Nina Rodrigues, que em seus estudos considerava o negro e o mestiço tipos inferiores no estágio de evolução da humanidade, sendo vistos assim como entrave ao desenvolvimento do país.

A partir da década de 20 do século XX, os rumos do pensamento racial no Brasil começaram a mudar, pois passou a se valorizar a mestiçagem, antes vista como um problema a ser resolvido, agora ela aparece como qualidade nacional, lançando assim as bases para o que ficou conhecido como “mito da democracia racial” brasileira, assim fomos de um extremo ao outro, saiu de cena o racismo científico e entrou em cena um Brasil sem racismo, onde reinava a harmonia entre as raças que se uniram para formar o povo brasileiro. Aceita durante muito tempo em nossa sociedade, essa concepção começou a ser desmontada a partir das décadas de 1960 e 1970 com trabalhos que apontavam a existência de desigualdades entre brancos, negros e pardos, assim como as desigualdades de classes e a existência do racismo, demonstrando que nossa pretensa democracia racial não era tão democrática assim.

⁴ A “Escola de Annales” foi um movimento que surgiu na França em 1929, pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, dando origem ao que conhecemos hoje como Nova História. Define-se como Nova História a história sobre a influência das ciências sociais e não mais sobre a influência das ciências naturais, isto é, até o surgimento dos Annales a história tradicional regia-se pela metodologia positiva, inspirada nas ciências naturais. Dentro dessa renovação historiográfica tem-se a chamada História das Mentalidades que se caracteriza por examinar o modo de pensar e de sentir dos seres humanos. O principal objetivo da História das Mentalidades é identificar o que todos os seres humanos de uma mesma época teriam em comum, à História das Mentalidades associou-se também os termos “longa duração”, ou “tempo longo”, uma vez que a mentalidade é aquilo que muda mais lentamente.

Adentramos os fins do século XX e iniciamos o século XXI cientes de que não somos uma nação tão harmoniosa quanto foi pregado durante décadas, as lutas do movimento social negro por maiores direitos para as populações afrodescendentes é um exemplo disso, a adoção de políticas públicas por parte do Estado com objetivo de atender a essas populações, combater o racismo e construir uma sociedade que respeite as diferenças étnicas e culturais demonstra também a violência não só física, como simbólica ao qual a população afrodescendente vem sendo submetida historicamente.

Não podemos valorizar o que não conhecemos, iniciamos este tópico nos questionando acerca do que sabíamos sobre a África e suas culturas e vimos como ao longo do tempo uma série de imagens e concepções foram criadas sobre esse continente, dessa forma vimos que o que aprendemos foi na maioria das vezes representações de uma África imaginada e ignorada em sua complexidade pelo olho estrangeiro, nesse caso então nos questionamos que tipo de ensino de História da África vem sendo realizado em nossas escolas e que saberes os professores de História têm sobre essa temática, assim como também nos interessa discutir como tem sido tratada a questão da formação docente para a temática africana nos cursos superiores de graduação em nosso País. Teremos superado as concepções estigmatizadas sobre a África? Até que ponto essas imagens históricas ainda estão presentes nas abordagens do Ensino de História sobre a África? Quais as concepções que os professores de História têm sobre a História da África e da cultura africana e afro-brasileira? A temática africana foi contemplada na formação inicial desses professores? Tais professores possuem alguma formação continuada sobre a temática africana? Como as imagens propagadas pelo senso comum sobre a África, sua história e cultura interferem nas concepções dos professores sobre essa temática? A promulgação da Lei 10.639/03 influenciou de alguma forma na formação e, conseqüentemente, na constituição dos saberes desses professores de História sobre a temática africana? Tais professores têm formação específica sobre essa temática? Enfim, muitas são ainda as questões a serem levantadas e discutidas.

No que se refere ao ensino e à formação docente para temática africana, um marco histórico importante foi a promulgação da Lei 10.639/03, esta instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica do País. A referida Lei completou uma década de existência no ano de 2013 e neste período os debates acerca do Ensino de História da África têm crescido significativamente.

A lei é fruto de muito trabalho e luta do movimento social negro ao longo da História do Brasil. Nos últimos anos tem havido um significativo crescimento dos debates

acerca do Ensino de História da África e o reconhecimento das contribuições dos africanos para a formação do patrimônio histórico e cultural da humanidade e da sociedade brasileira. Porém, mais de dez anos após sua sanção, o maior desafio do Estado brasileiro é a aplicação do que a lei prevê na materialidade do currículo escolar. Portanto, o tratamento da temática africana em nossas salas de aula constitui-se ainda como um campo em construção.

Para Oliva (2006), muitas ações têm sido feitas, sobretudo em relação à formação de professores, como a preparação de material didático para o tema e a oferta de cursos de formação continuada. O autor ainda cita algumas iniciativas que vêm sendo realizadas, mas que ainda tem de ser reforçadas, como por exemplo: o aumento das pesquisas em História da África; o incentivo a novas publicações e traduções; a introdução de disciplinas específicas nas licenciaturas; a oferta de cursos de pós-graduação e a modificação de livros didáticos. Mesmo com todas as mudanças que vêm se processando no campo da temática africana, ainda é grande o desafio, pois na realidade o que se tem observado é que muitos educadores não estão preparados para lidar com certas situações no que diz respeito a questões teórico-metodológicas, surgidas com a aprovação da lei, gerando nos meios escolares e acadêmicos algumas inquietações e muitas dúvidas.

Mais de uma década depois, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, sobretudo no que diz respeito à formação docente para o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e africana, pois afinal essa temática foi durante muito tempo negligenciada e, quando abordada, feita pelo viés eurocêntrico que transformava a África em mero apêndice da história europeia ocidental. Sendo assim, observamos que muitos professores não tiveram acesso a esses conteúdos em sua formação inicial e mesmo quando tiveram, prevaleceram as imagens estereotipadas sobre o continente. Assim, é importante a construção de um novo olhar, no entanto para assumir essa postura de construção de um novo olhar sobre a África uma questão que se faz fundamental, além das já citadas anteriormente, é que o professor precisa problematizar a realidade, sobretudo em relação aos saberes que possui e de que forma os mobiliza em sua prática docente. Para tanto, concordamos com Magalhães quando afirma que “o professor precisa questionar o que é trazido, problematizar o mundo, não simplesmente demonstrar, mas abstrair (...)” (MAGALHÃES, 2009, p. 126). E se isso se faz necessário em toda a prática pedagógica, faz-se ainda mais no que se refere à temática africana que foi durante muito tempo negligenciada nos cursos de formação de professores.

O Ensino de História da África vem ganhando espaço cada vez maior como temática na educação, sobretudo no atual contexto de políticas de afirmação para a população afrodescendente, desenvolvidas pelo Estado brasileiro, que são na realidade, em muitos aspectos, decorrentes das reivindicações históricas das lutas do movimento negro em nossa sociedade.

O processo histórico de invisibilização da cultura de matriz africana provocou como reação uma intensa luta travada pelas organizações do Movimento Negro, sobretudo a partir dos últimos anos do século XX, quando o contexto de reabertura política permitiu a rearticulação dos movimentos sociais. Essas mobilizações teriam como resultado anos mais tarde a promulgação da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), instituindo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica em todo o território nacional e a implementação dos programas de Ações Afirmativas para acesso e permanência da população negra no Ensino Superior. Tais conquistas só foram possíveis em razão de uma intensa atuação política travada por diversas organizações em diferentes espaços de militância. (SANTOS; SOUZA, 2012, p184)

No que diz respeito à questão da educação, as reivindicações do movimento negro, além da própria luta pela inserção das pessoas na escola, uma vez que desde a época da escravidão estas eram excluídas do processo educacional, passou a ser também pela reavaliação do papel do negro na história nacional através da luta pela construção de um currículo que fosse desvinculado da tradicional visão eurocêntrica da história que subalternizava as populações negras e afrodescendentes.

As ações dos movimentos sociais negros se voltaram para o incentivo à educação formal, entretanto muitos perceberam a reprodução do racismo no ensino e no seu caráter etnocêntrico, ou seja, a concepção de uma superioridade de uma cultura em relação a outras. Munidos dessa compreensão, os movimentos sociais negros passam a reivindicar junto ao Estado brasileiro o estudo da história e da cultura da África e dos afrodescendentes. (CRUZ; SANTOS, 2012, p.199)

Mesmo considerando que tais lutas históricas contribuíram e culminaram em uma nova concepção a respeito da História da África e sua cultura e que hoje em dia vivemos uma situação muito diferente do que tínhamos a algumas décadas, ainda não podemos afirmar que esta seja ideal no que se refere à questão da diversidade étnica em nossa sociedade. Nesse sentido, Oliva (2007) afirma que até a década de 1990 a presença da História da África nos currículos escolares, por exemplo, ainda podia ser considerada insignificante, já que o continente africano aparecia sempre relacionado ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo e Colonialismo europeus. Ainda segundo o autor, “somos herdeiros de uma escola que privilegiou, em grande parte de sua trajetória, conteúdos

eurocêntricos” (IDEM, 2012, p.42). É, pois, evidente e antigo o debate sobre o caráter eurocêntrico em que se baseia nossa educação na abordagem dos mais variados temas. De igual maneira isso se aplica a questão da História da África e Cultura Afro-brasileira e africana, uma vez que essas abordagens estiveram ausentes dos processos formativos ao longo do século XX, sobretudo nas licenciaturas onde se dá por excelência a formação dos professores que atuam na educação básica.

Em artigo sobre a História da África nos Cursos de Formação de Professores, Oliva (2006) nos apresenta dados do INEP relacionados ao Exame Nacional de Cursos (ENC) sobre os cursos de História de várias universidades do País, os dados são referentes a 2003, ano da promulgação da Lei 10.639/03. De acordo com os dados disponibilizados pelo autor, das 211 instituições que participaram do exame, 143, ou seja, 68% não possuíam a disciplina de História da África e apenas 68 delas, isto é, o que corresponde a 32% do total, possuíam disciplinas de História da África. Os dados são relevantes, uma vez que representam a situação de uma grande quantidade de instituições e como essas tratavam a questão da temática africana nos cursos de Licenciaturas de História até o ano da promulgação da Lei federal que tornou obrigatório o Ensino dessa temática na educação básica de todo o País.

Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas sobre a temática africana, Gomes e Jesus (2009) nos apresentam um panorama geral da pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009.

Trata-se de uma pesquisa realizada em âmbito nacional e apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras.

O Objetivo da pesquisa era identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Como já nos referimos, a pesquisa foi realizada em âmbito nacional e, portanto, em todas as regiões do País o que nos dá um panorama bastante significativo sobre

como vem sendo tratada a temática africana em nossas escolas da rede pública de ensino. A intenção era, sobretudo, verificar o nível de implementação da Lei 10.639/03 e o grau de enraizamento da mesma nas ações pedagógicas no cotidiano escolar das escolas das redes estaduais e municipais do Brasil.

A seguir apresentamos uma síntese de alguns resultados da pesquisa, de acordo com os supracitados autores Gomes e Jesus (2009):

- a) Segundo os profissionais da escola que estavam à frente das práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida Lei;
- b) As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis;
- c) Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas;
- d) As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade;
- e) A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP. Não se pode esquecer o peso da cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas;
- f) O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do

mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com essas questões. As práticas pedagógicas de trabalho com relações gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral;

- g) No caso da gestão, é importante destacar que a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas relaciona-se à democratização da gestão escolar, ou seja, da instituição de canais democráticos que garantam a efetiva participação, de aprendizado do jogo democrático e do repensar das estruturas de poder autoritário, que permeiam as relações sociais e as práticas educativas;
- h) Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico- raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras;
- i) As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro;
- j) A ação indutora das secretarias de Educação – somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada – revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes;

- k) Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa.

Para os autores a pesquisa revela mudanças nas práticas escolares que ainda não podem ser consideradas satisfatórias, porém, mostram que ações afirmativas estão sendo realizadas em nossas escolas, obviamente estas não se dão de forma homogênea, em algumas regiões esse processo encontra-se mais avançado em outras caminha de forma lenta, logo é marcado por continuidades, mudanças, permanências, descontinuidades, trata-se de um contexto marcado ainda por tensões, avanços, recuos, limites, assim como a própria história do negro nesse país.

Para Souza (2012, p.18): “É nítido que nos últimos anos, a despeito das dificuldades e, em muitos casos, da falta de empenho daqueles que deveriam estar à frente dos processos de implantação da lei, os temas ligados à cultura afro-brasileira e à África ganharam espaço nas reflexões e ações dos educadores”, porém a autora ressalta que o conhecimento dos professores acerca da História da África ainda não é satisfatório. Entendemos que isso decorre devido ao pouco conhecimento que os professores detêm acerca das sociedades africanas, dos seus sistemas de pensamento e dos processos históricos por elas vividos, logo os educadores têm dificuldades em abordar temas relacionados à África, bem como aos que se referem à matriz cultural africana.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2009), as orientações são para que as instituições de ensino superior incluam conteúdos curriculares referentes à educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação, criando, assim, condições para que os futuros professores avancem na compreensão da temática. Porém, percebemos que nem sempre tais instituições vêm cumprindo essa determinação.

E uma das atividades necessárias para que ocorra tal educação é a implementação de uma formação docente que contemple conteúdos ligados à história e cultura africana e afro-brasileira, como objetiva a Lei No 10.639/03. Assim cabe às universidades repensarem seus cursos de formação para que contemplem tal necessidade, uma vez que até o presente momento ainda não há uma preocupação com a temática nos cursos de licenciaturas. Além disso, as secretarias estaduais e municipais de educação em muitas cidades brasileiras ainda não tem dado a devida importância a uma política pública de valorização da formação continuada de professores da educação básica. São poucas as iniciativas de alguns professores que, sensíveis ao

tema, incluem em suas aulas, conteúdos voltados para a temática etnicorracial, independentemente da área que atuam. (NUNES; SANTOS, p.63-64)

Reiteramos que a implantação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica, trouxe consigo muitas conquistas e possibilidades, mas também problemas e desafios para os profissionais da educação, dentre eles a insuficiência de formação teórica e prática pode ser apontado como um dos principais. Porém, a despeito das dificuldades, não se pode negar que a lei vem proporcionando o alargamento do campo relacionado aos estudos sobre a História da África, o que pode vir a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e livre dos preconceitos que sempre acompanharam a visão que se tem dos africanos e por consequência dos afrodescendentes.

Entendemos, no entanto, que mais de uma década após a aprovação da lei, o tema ainda é polêmico e a lei não é completamente aplicada. As universidades como principais instâncias formadoras de professores, apesar de estarem abertas à temática africana, ainda encontram dificuldades para aprofundar os estudos, o que se reflete na formação de professores para a educação básica. Como afirma Lima (2004, p. 85): “até a década de 1980 não havia nos cursos superiores disciplinas referentes à África nos cursos de História de todo Brasil”.

A ausência da História da África nos cursos de História é fruto do viés eurocêntrico a partir do qual os currículos foram pensados. A História da África é um campo em construção e a legislação abriu caminho para que possa ser ampliado ainda mais, inclusive porque essa temática é essencial para se compreender o Brasil. Para se fomentar atitudes positivas, desconstruindo mitos, preconceitos e contribuindo para o diálogo e convivência em sociedade, é necessário que os professores possuam uma formação adequada que garanta uma base sólida de conhecimentos em relação à temática africana.

Para Souza (2012), as informações sobre a História da África que os professores trazem na maioria das vezes carecem de consistência, a produção de conhecimento vem aumentando, mas é um processo em curso, o que resulta ainda no pouco conhecimento por parte dos professores acerca da História africana. As imagens que se tem da África, suas populações e civilizações, bem como sobre a história e cultura afro-brasileiras no cotidiano escolar são negativas e preconceituosas, esses estigmas muitas vezes ainda persistem quando a África é discutida em sala de aula, imagem também associada aos descendentes de africanos

do Brasil. Daí a necessidade de se construir um novo olhar sobre essa temática e isso tem estreita relação com a formação de docentes.

Para ser mais claro: excluindo um seletivo grupo de intelectuais e pesquisadores, uma parcela dos afrodescendentes e pessoas iluminadas pelas noções do relativismo cultural, nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, aids, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro. (OLIVA, 2003, p. 431)

Como vimos, o ano de 2003 constituiu um momento importante na reestruturação da forma como deveriam ser abordados no ensino escolar brasileiro os conteúdos referentes à África, suas populações e a população afro-brasileira. Foi nesse ano que se deu a aprovação e sanção da Lei 10.639/03⁵, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esta datada de 1996, de acordo com o que se segue:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º. (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003).

Para Costa (2012), a Lei 10.639/03 faz parte de um conjunto de políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira e embora ela tenha aberto mais espaço para que

⁵ Em março de 2003, foi aprovada a Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e tem o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade. Esta porém foi modificada pela lei 11.645 de 10 de março de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas nossas instituições de ensino. A lei 11.645/08 reforça ainda que se deva ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira, preceitos antes estabelecidos com a lei 10.639/03. Neste trabalho tratamos de forma mais específica a Lei 10639/03 por considerarmos um marco histórico importante na abordagem da temática africana na educação em nossa sociedade.

a questão da História da África seja tratada de forma diferente e que as próprias universidades estejam mais abertas para a temática africana, existe ainda a questão dos docentes que já atuam e não tiveram acesso a essa temática em suas formações iniciais, o que pode contribuir para manter as imagens estereotipadas que se tem da África e sua história.

Nesse contexto, a forma como se problematiza em sala de aula a História da África pode vir a reafirmar estereótipos e estigmas, daí que a formação inadequada de docentes pode levar à reprodução e perpetuação do racismo e exclusão das populações negras. Ainda para Costa (2011, p. 30):

Em sendo a escola um espaço vital à conformação da visão de mundo das pessoas, a figura do professor torna-se igualmente fundamental. Assim, a formação de professoras e professores com uma visão de mundo mais aberta à diversidade cultural é essencial para a constituição de pessoas detentoras de condição semelhante. Em suma, a formação docente é passo mais do que fundamental para a construção de um novo olhar sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. (COSTA, 2011, P. 30)

De acordo com Pereira e Rosa (2012), a educação brasileira tem um tom eurocêntrico e em nossas escolas de educação básica é insipiente a abordagem marcada pela alteridade cultural nos currículos escolares, sobretudo no que diz respeito à África e cultura afro-brasileira. A ausência da temática africana nos processos formativos ao longo do século XX, principalmente nas licenciaturas, campo por excelência da formação de educadores para a educação básica, ocasionou tal situação. Para os autores, esse cenário só começa a sofrer algumas alterações no Brasil a partir da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana e uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

A grande questão que se apresenta, no entanto, é como o professor da educação básica lida com essa situação. Gatti Júnior (2004) chama a atenção para o fato de que por conta de uma série de fatores que implicam uma formação insuficiente de grande parte dos docentes da educação básica no Brasil, o paradigma educacional tradicional ainda é se não majoritário, pelo menos significativo, apesar dos diversos estudos críticos amplamente divulgados na comunidade científica.

Nas palavras do historiador africano Joseph Ki-Zerbo (1972, p. 45) “não é preciso ser historiador para observar que não se passa mês nenhum no mundo sem que sejam publicados vários livros sobre a História da África.” Oliva (2007), no entanto, em sua tese de doutorado defende que muitos professores nunca tiveram em suas graduações contato com

disciplinas específicas sobre História da África. Ainda para Oliva (2009), mesmo com toda a legislação e muita mudança no cenário que se refere ao estudo da História africana e dos afrodescendentes, ainda constata-se uma enorme distância entre o que é prescrito na lei e o que se vivencia nas escolas. E para a historiadora Selma Pantoja (2004), a relação do continente africano com a educação brasileira chega a se caracterizar pela “desinformação completa” e pelo “silêncio perturbador”.

Quando se trata da realidade de nosso estado, mesmo diante das mudanças processadas nas últimas décadas, ainda é comum verificarmos que:

O discurso da inexistência do negro no estado do Ceará tem dificultado a implementação de políticas públicas específicas voltadas para reverter a desigualdade que atingem esta população, dentre estas a lei 10.639/03 que em muitos municípios cearenses, ainda carece de uma política permanente de formação de professores e de uma ampla reformulação curricular de forma a contemplar as Africanidades locais (...). (NUNES; CUNHA JR, 2011, p 51)

No Ceará, portanto, persiste a dificuldade em se implementar políticas públicas de formação inicial e continuada de professores em relação à História africana, o que culmina no fato de a escola acabar por contribuir para que as pessoas não se reconheçam como afrodescendentes perpetuando assim o discurso da “morenidade”. Assim, a escola acaba por se tornar excludente quando transmite conteúdos relativos à África de forma quase sempre folclorizada. Compreendemos que ainda se constata o desconhecimento por parte dos professores dessa raiz africana no Ceará e “entendemos que um dos empecilhos para a promoção de uma educação escolar com entendimento das diferenças étnicas está na inconsistência das políticas e da efetiva implementação da lei 10.639/03 e entre as ações de grande importância está a formação adequada dos professores” (SOUZA, 2011, p. 200).

Iniciativas importantes, no entanto, vêm sendo realizadas em nosso estado quanto à formação docente para a temática africana, ressaltamos as atividades do NACE – Núcleo de Africanidades Cearenses – da FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, assim como as experiências com a Pretagogia, realizadas principalmente pelas professoras Sandra Petit e Geranilde Costa e Silva. Tais iniciativas são significativas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para compreensão e valorização das relações étnico-raciais em nossa sociedade, uma vez que assim como afirma Lima (2015, p.19):

Sabemos que nas universidades pouco se trabalham quanto ao racismo institucional que naturaliza discriminações cotidianas, aquelas que selecionam o que, quem e o padrão a ser prestigiado. A Pretagogia é um lugar questionador, malcriado em atitude, que ativo caminha pelos corredores exibindo dignidade (LIMA, 2015, p.19).

A Pretagogia consiste em um referencial teórico-metodológico que incorpora valores da tradição africana na formação docente e se propõe a que a cosmovisão africana se transforme em um referencial teórico - prático a ser trabalhado na escola. Para Petit (2015), a Pretagogia é um “jovem referencial” e encontra-se em construção. Segundo a autora, uma das inspirações teóricas para a Pretagogia é a dança afroancestral utilizada como forma de acesso à cosmovisão africana, sendo esta apenas um dos aspectos que embasam o referencial para a formação docente com o objetivo de implantar nos currículos a História e cultura afro-brasileira e africana em toda sua complexidade histórica e cultural. A explicação para o uso da dança vem do significado que esta representa nas culturas africanas, onde ela gera um sentimento de pertencimento, incentiva o convívio com a comunidade, pois existe certa sacralidade na dança, isto é, diferente do mundo ocidental, nas tradições africanas a dança proporciona uma ligação com o sagrado e com a comunidade.

A tradição oral é outro dispositivo utilizado para realizar os trabalhos com a Pretagogia na formação de professores, visto a importância que tal tradição ocupa nas culturas africanas. Assim, a Pretagogia “potencializa os aprendizados da ancestralidade africana” (PETIT, 2015, p. 108), “proporcionando conhecer as origens africanas e os ensinamentos práticos e filosóficos que esses saberes comportam (IDEM, p. 110)”. Sandra Petit, uma das principais criadoras dessa pedagogia de pretos para pretos e brancos e para todos e qualquer um, usando suas próprias palavras, pode definir melhor o conceito de Pretagogia, assim vejamos como ela se pronuncia:

A Pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as em geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa que se ampara em um modo particular de ser e estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmos, ou seja, uma cosmovisão africana. (PETIT, 2015, p. 119-120)

A Pretagogia se propõe também a ser uma forma de aprendizagem holística, isto é, incentiva a construção coletiva do conhecimento e dessa forma também incentiva a relação

da comunidade com a escola. E embasada na cosmovisão africana elaborou alguns de seus princípios, os quais apresentamos a seguir:

- O autoreconhecer-se afrodescendente, assumindo uma postura autoafirmativa e lembrando sempre a importância da raiz africana para nossa constituição como pessoa;
- A apropriação da ancestralidade, pois fazemos parte de linhagens que envolvem os antepassados e os mortos. Implica sobretudo, em valorizar os antepassados, a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos; é ainda o que nos fornece uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento;
- A religiosidade de matriz africana como base e entrelaçamento de todos os saberes e de todas as dimensões do conhecimento, que gera uma forma de pensar, de estar e de agir no mundo, marcada pela fé inquebrantável na força vital que perpassa o universo (axé);
- O reconhecimento da sacralidade como dimensão que perpassa todos os saberes das culturas de matriz africana, levando a uma postura de identificação, respeito e espiritualidade para com a natureza (...);
- O corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes, altar espiritual que faz parte do território natureza, e, como tal, elemento de sacralidade;
- A tradição oral valorizando o conhecimento que é repassado de modo transversal por meio da oralidade, da vivência e da experiência e por todas as formas de fala e de vibração dos seres da natureza;
- O princípio de circularidade na relação entre os seres, os tempo e as coisas, a interconectividade do ethos ubuntu reforça esse princípio, afirmando a relação comunitária que nos perpassa, pois (...) uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas “(...)”;
- O entendimento da noção de território como espaço-tempo socialmente construído e perpassado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sócias, espaço este perpassado de sacralidade;
- A compreensão do lugar social historicamente atribuído ao negro, marcado pelo racismo estrutural, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente. (IDEM, p. 122-123).

Petit (2015) afirma que no Ceará, atualmente, 64% da população se autodeclara pretos e pardos, mas também afirma que quando aqui chegou a situação era a seguinte:

(...) no final dos anos 1990, o que encontrei na universidade, inclusive entre meus/minhas alunos/as, foi muito preconceito para com a negritude em geral e, em especial, no que diz respeito à cultura afrocearense, que percebi totalmente relegada como fonte de conhecimento e até considerada inexistente. Incomodou-me a negação da marcante presença negra no Brasil e no Ceará e a consequente desvalorização desse aporte, como se essa herança de nada servisse à educação formal. (IDEM, p. 64)

Reconhecemos, portanto, a importância dessa proposta pedagógica que alia vivência, produção didática, pesquisa, autoconhecimento e teorização, referencial teórico, metodologia e conteúdos, tudo embasado nos valores da cosmovisão africana, com o objetivo de reconhecer a ancestralidade, proporcionando a noção de reconhecimento e pertencimento, visando a uma educação baseada numa “concepção afroreferenciada” (IDEM, p.65), sendo esta a especificidade e o fundamento da Pretagogia, isto é, valorizar as contribuições

pedagógicas e filosóficas da matriz africana para a prática pedagógica, como forma de construir uma educação que respeite as diferenças e estabeleça relações democráticas de convívio entre os diversos grupos étnico-culturais de nossa sociedade.

Ainda sobre a formação docente para a temática africana, uma questão crucial está relacionada aos documentos legais que tratam da formação de professores elaborados pelo Estado brasileiro, que estão em vigor e dão o direcionamento para a formação de nossos futuros professores da educação básica e, em particular, do professor de História, sobretudo porque vivenciamos no atual processo de globalização um contexto marcado pela diversidade e complexidade social e cultural. Vivemos um paradoxo, cada vez mais se impõe uma sociedade global que tenta homogeneizar hábitos e padronizar costumes, em contra partida, acentuam-se marginalizações e contra isso os vários grupos presentes acabam por tentar um retorno às etnias e culturas locais, dessa forma surgem os conflitos religiosos, territoriais, culturais etc. Assim, cada vez mais “a crise nessa sociedade tem um caráter multicultural ou etnizado” (HALL, 2006, p. 54 *apud* FONSECA; COUTO, 2008, p. 102).

Um aspecto importante a ser ressaltado é como toda essa problemática repercute na educação escolar e na formação de professores, isto é, será que os documentos normatizadores da formação docente estão em conformidade com uma realidade social cada vez mais voltada para o multiculturalismo? Tais documentos são as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, já analisados em momento anterior, o que nos leva a constatar que essas diretrizes privilegiam uma formação docente tecnicista e aplicacionista, em consonância com o atual mundo do trabalho. Assim, a questão multicultural não encontra ressonância nesses documentos, pois segundo Fonseca e Couto (2008, p. 118):

Tanto no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, a formação de professores de história de uma perspectiva multicultural crítica e revolucionária não encontra ressonância. Em algumas pequenas passagens, como por exemplo: “não é possível deixar de considerar a enorme diversidade, sob vários pontos de vista, das regiões do Brasil e, mais especificamente nelas, dos programas de História existentes”(…) e “reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação”(…), é possível identificar abordagens multiculturais assimilacionistas; diferencialistas ou o chamado monoculturalismo plural. Ou seja, o multiculturalismo é um dado, devemos reconhecer, respeitar, descrever as diferenças, combater os preconceitos, mas sem colocar em questão o caráter monocultural e homogeneizador das relações sociais e culturais, do conhecimento, do currículo e das práticas educativas (FONSECA; COUTO, 2008, p. 118).

Por conseguinte, os documentos norteadores da formação docente dos professores de História silenciam sobre a diversidade cultural brasileira, pois “os documentos elaborados por equipes do MEC, ao se referirem às questões multiculturais, não desafiam a construção das diferenças, apenas admitem sua existência, convocando os educadores para uma política de tolerância para com as diferenças e os diferentes” (IDEM, 2008, p. 119). Logo, é preciso um repensar da formação docente para um dos principais fenômenos sociais de nosso tempo que é a educação para relações multiculturais. Esse aspecto é importante principalmente porque, historicamente no Brasil, em virtude do modelo de colonização, as culturas indígenas e afrodescendentes foram negligenciadas, prevalecendo um etnocentrismo, a partir do qual a cultura europeia foi tomada como parâmetro para estabelecer o padrão cultural dominante, enquanto aos demais grupos e aqui estão incluídos os africanos e seus descendentes foram relegados a um papel subalterno e secundário, no qual suas culturas foram consideradas inferiores.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar que tipo de projeto político cultural está presente nos documentos oficiais que se referem à formação docente e em particular a do professor de História em nossa sociedade. Como já referido anteriormente neste trabalho, as diretrizes que tratam dos cursos superiores de História privilegiam a formação do historiador em detrimento da do professor de História e no que diz respeito às temáticas culturais, apenas mencionam as diferenças e a necessidade da tolerância, não abordando a questão de uma forma que venha transformá-la, levando-nos a questionar até que ponto nossos futuros professores de História estão preparados para lidar com uma educação em um mundo cada vez mais plural, global e multicultural.

No próximo tópico analisaremos os principais documentos produzidos pelo Estado brasileiro para a educação das relações étnico-raciais e em especial para a temática africana, bem como os contextos históricos que permitiram a elaboração de tais documentos.

3.3 A LEI 10.639/03: NOVOS PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Há mais de dez anos, exatamente no dia 09 de janeiro de 2003, o governo brasileiro sancionou a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica de nosso País. Nenhuma lei, no entanto, nasce no vazio, “determinações legais são fruto do encontro de múltiplas intenções e

vontades. Os documentos finais nesse tipo de processo são, antes de tudo, o resultado de muita negociação” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6). Sempre houve muitas lutas e conflitos entre os diversos grupos sociais para fazerem representar e garantir seus interesses e a Lei 10.639/03 não foge a isso, faz parte de um contexto mais amplo de luta das populações afrodescentes pela garantia de seus direitos.

Ao se pronunciar sobre a referida Lei, a professora Mônica Lima se diz otimista, ela possui uma longa experiência de ensino em História da África nos níveis fundamental, médio e universitário e entre 1984 e 2010 atuou na rede pública estadual do Rio de Janeiro e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ, onde também se dedicou à formação de professores de História. Atualmente, é professora do Instituto de História da UFRJ e coordenadora do LEÁFRICA (Laboratório de Estudos Africanos). Além de atuar na formação de professores de História, a professora é referência na área de pesquisa e ensino de História da África, ministrando cursos e consultorias sobre a temática. Assim, embora reconheça que muitas ainda são as dificuldades enfrentadas para implantação da legislação, ela afirma que:

Podem dizer o que quiserem que sou otimista demais, ou esperançosa demais, mas a Lei 10.639/2003, na minha avaliação, é uma lei que pegou. Falta fazer muita coisa, é certo, temos um país enorme, e o orçamento para a Educação deveria ser maior para que algumas iniciativas encontrassem um campo consistente de trabalho. Falta muita coisa, sim: professores sendo mais bem pagos, estimulados a estudar sempre e mais, escolas equipadas, com boas bibliotecas, acesso à internet... Mas, ainda assim, com toda a precariedade, com todas as ausências, percebo que há mudanças acontecendo em várias partes do Brasil, muitas por iniciativa dos próprios professores que criam projetos para suas salas de aulas e escolas, outras por ações das secretarias municipais e estaduais, além de organizações não governamentais que atuam no campo da Educação. (LIMA, 2012, p. 133)

Há hodiernamente de fato, e nesse caso corroboramos com a autora supracitada, um cenário em transformação no que se refere à temática africana. É inegável a ampliação das discussões em todos os setores da sociedade, com a realização de eventos acadêmicos, expansão dos estudos, pesquisas e formação, o que é necessário para que se possa produzir e transmitir conhecimento de qualidade e para que possamos fugir da chamada “pedagogia do evento”, esta se caracteriza “ (...) como uma situação recorrente, na qual são desenvolvidas atividades relacionadas a datas específicas como o Dia da Consciência Negra ou celebrações em torno do dia 13 de maio, sem nenhum desdobramento posterior” (BAKKE, 2011, p.88 *apud* SOUZA, 2012, p.19), demonstrando que ainda há um despreparo na formação de professores para a educação básica. Entendemos, no entanto, que a produção do conhecimento

está em curso e que muitas são as possibilidades abertas nesse novo contexto em que a legislação é apenas o resultado de lutas históricas das populações negras, mas que vem permitindo mudanças, sobretudo no que se refere à produção e renovação de conhecimentos sobre a temática africana, o que pode vir a favorecer uma educação voltada para as relações étnico-raciais tão necessárias no mundo em que vivemos. Nesse caso é importante salientar que:

O aprimoramento do conhecimento acerca da História da África pode ser medido pelo aumento de traduções para o português de textos importantes para a área e da publicação de trabalhos produzidos por estudiosos brasileiros, na maior parte das vezes vinculados a programas de pós-graduação. A disseminação desse conhecimento produzido na esfera acadêmica deve ser alcançada com a sua articulação com outros níveis de ensino, revistas de divulgação, programas ligados a mídias audiovisuais, cursos de curta duração e outras formas de levar para fora dos limites da universidade o conhecimento ali produzido. Na medida em que essa articulação ganhe força, será possível garantir um ensino de qualidade com menos margem de erro, tanto no que diz respeito à produção de material didático quanto no que se refere às aulas nos diversos níveis e cursos de formação de professores. E pelo que vemos, esse processo está em curso, mesmo que com menor velocidade e abrangência do que seria ideal. (SOUZA, 2012, p. 20)

Ainda sobre a Lei 10639/03, é importante ressaltarmos alguns aspectos e nesse sentido Pereira e Roza (2012, p. 91) salientam que “o atendimento a toda essa legislação exige necessária reconfiguração de pressupostos, princípios e procedimentos que envolvem a docência.” Há cada vez mais a necessidade de educar para o pluralismo cultural e a pauta da diversidade e inclusão cultural está cada vez mais presente no universo escolar, dessa forma é imperativo que a formação docente se dê de forma sólida para que possamos fugir dos riscos do chamado “currículo turístico”. Para os autores supracitados:

Tais riscos explicitam-se em perspectivas focalizadas na folclorização, superficialidade, banalidade, exotismo, alegorização e estereotipagem, tornando-se assim problemática a visibilização, assim como seu oposto. A essa opção Sacristan denomina de “currículo turístico”, para dizer da manutenção de abordagens convencionais no currículo oficial seguidas da introdução folclorizada, secundarizada e banalizada de “aspectos, itens, elementos isolados ou pinceladas” de conteúdos culturais silenciados, movimento não seguido por uma revisão ampla e sistêmica de concepções que, a nosso ver, perpetuam o colonialismo e o eurocentrismo, estigmatizando grupos, práticas culturais e histórias antes silenciadas, agora evidenciadas por meio da estereotipia. (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 94)

Além de ser resultado de conflitos históricos e de ter aberto um vasto campo de possibilidades desde que foi aprovada, a Lei 10.639/03 nos alerta para uma questão importante, a da necessidade de uma lei para incluir nos currículos a temática africana, tal

questão é emblemática e revela concepções ideológicas e políticas arraigadas que são na realidade decorrentes de um tipo de sociedade estruturada historicamente durante séculos sobre o trabalho escravo. De acordo com Santos e Souza (2012), “não deixa de chamar atenção o fato de ser necessária uma lei para que sejam incluídos conteúdos específicos no currículo escolar, sobretudo quando se trata de mencionar um grupo extremamente representativo na formação étnico-cultural da sociedade brasileira” (p. 179-180).

Nesse sentido, a legislação brasileira não era isenta ao abordar a questão racial na sociedade, uma vez que a própria constituição de 1988 já se pronuncia quando em seu texto afirma que:

Art. 3 - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 13)

O que vem demonstrar de fato que a atual legislação para a educação das relações étnico-raciais é fruto de um longo processo histórico. Em uma análise panorâmica, poderemos constatar que desde a reabertura política, nos últimos anos da década 80 do século XX, houve uma rearticulação dos movimentos sociais incluindo o movimento negro. Este tinha como bandeiras entre outras a inclusão da população negra na educação formal, além da inclusão da temática racial nos currículos escolares tradicionais que tinham uma abordagem extremamente etnocêntrica quando se tratava da História africana e afrodescendente.

A luta pela inclusão da população negra na rede de educação formal corresponde, sem sombra de dúvida, à principal bandeira a partir desta década, seja no campo da melhoria da qualidade da educação como um todo, seja na inclusão da temática racial e da cultura negra nos currículos escolares ou nas ações afirmativas para a população negra nas universidades. (SANTOS; SOUZA, 2012, p.186-187)

As décadas de 1980 e 1990 foram momentos importantes na organização e nas reivindicações do movimento negro em nossa sociedade. Um marco histórico importante das mobilizações de tais movimentos foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília. Realizada na data do assassinato do líder quilombola Zumbi dos Palmares, a marcha foi um movimento de amplitude nacional que contou com a presença de mais de 30 mil pessoas unidas para combater os efeitos da discriminação racial e reivindicar políticas emergenciais para atender a população negra. Toda essa mobilização acabou por proporcionar ao Brasil sua participação

na Conferência de Durban contra o Racismo, a Xenofobia e Discriminações Correlatas, realizada no ano de 2001, na África do Sul. O Estado brasileiro reconheceu a persistência do racismo no país e se comprometeu a tomar medidas no sentido de erradicá-lo. Esse momento histórico foi rico de conquistas, uma vez que proporcionou mudanças nas políticas de Estado, ou seja, acabaram por modificar a realidade concreta vigente até então no Brasil, referente às populações afrodescendentes e suas necessidades reais.

Além das mobilizações das décadas de 1980 e 1990 citadas anteriormente, a participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância em Durban, na África do Sul, realizada em 2001, fez que se alterasse o panorama da luta antirracista no Brasil. A conferência teve como consequência uma série de mudanças na postura do Governo Federal, com importantes conquistas no princípio do século XXI. O tema da discriminação racial, sobretudo no ambiente escolar, foi incluído na agenda nacional, com o próprio presidente da República assumindo a necessidade de implementar políticas públicas para a erradicação das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Uma abordagem no sentido de inserir no currículo escolar temas referentes às bandeiras históricas da população negra busca romper com a “invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo”. (IBIDEM)

Ainda nesse sentido, estamos em concordância com o pensamento dos autores supramencionados quando assim se pronunciam sobre a temática em questão:

Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais não se tornou um problema resolvido simplesmente pela assinatura de uma lei, mas permanece em constante processo de debate e observação dos atores envolvidos (o poder público nas três esferas de poder, redes privadas de ensino, universidades, pesquisadores, autores e produtores de materiais didáticos, professores, gestores, organizações do Movimento Negro, pais, alunos e sociedade), levando à produção de novas práticas e bens culturais que vislumbrem essas ‘novas’ exigências e atendam a essas ‘novas’ demandas, que apesar de terem início nos primeiros anos da História do Brasil, apenas recentemente vêm conseguindo alcançar visibilidade, mesmo que aquém das expectativas de determinados grupos, mesmo enfrentando grandes resistências de outros. (IDEM, p. 189).

Na realidade, quando falamos em movimento social negro é preciso deixar claro que em diferentes momentos históricos do Brasil, ocorreram movimentos negros com características próprias. Num sentido amplo, podemos afirmar que desde que os primeiros seres humanos escravizados na África chegaram ao Brasil, existiram movimentos por parte das populações africanas e afrodescendentes, pois “(...) onde houve escravidão, houve resistência” (REIS; GOMES, 1996, p. 9 *apud* PEREIRA, 2012, p.119). E assim várias foram as formas de resistência como menciona ainda o autor:

Essa resistência, (...) as lutas travadas de diferentes formas, desde as revoltas e a criação dos quilombos, (...) até formas menos estudadas como as ações na Justiça para libertar pessoas escravizadas através do uso das leis, levadas a cabo pelo rábula negro Luiz Gama e por outros atores sociais, ou a ação no campo da educação, como a criação de escolas ainda no século XIX, como fez a escritora e professora negra Maria Firmina dos Reis no Maranhão em 1880, todas essas formas de resistência e luta foram importantes para a formação de nossa sociedade. (PEREIRA, 2012, p 119).

O mesmo autor acima mencionado nos lembra ainda das lutas no período posterior à abolição e destaca que:

As lutas da população negra no Brasil ganharam nova dimensão no período pós-abolição. Importantes organizações surgiram e se espalharam pelo país. Homens e mulheres negros, intelectuais, políticos, artistas, trabalhadores etc., se organizaram para lutar de diferentes formas contra a discriminação racial e por melhores condições de vida para a população negra. A publicação dos jornais da chamada 'imprensa negra' foi uma estratégia importante, desde o final do século XIX, para expressar os anseios e reivindicações desses setores da população negra que se organizavam nas grandes cidades, especialmente em São Paulo. Entre os jornais criados por negros no início do século XX, um dos mais conhecidos e estudados é O Clarim d'Alvorada, criado em 1924 na cidade de São Paulo por José Correia Leite e Jayme de Aguiar. Principalmente a partir de 1928, O Clarim d'Alvorada passou a se destacar como representante da luta contra a discriminação racial no Brasil, publicando diversas matérias fazendo críticas e denúncias de situações de discriminação. (IBIDEM).

Assim adotamos a designação de Pereira (2012) de Movimento Negro Contemporâneo para nos referirmos às organizações e mobilizações que atuaram, sobretudo, a partir da década de 1970. Foi, portanto, no processo de redemocratização do País após o enfraquecimento e queda do regime militar que tais movimentos ganharam força, assim, diversas organizações negras espalhadas por diferentes estados brasileiros começaram a se mobilizar e deram origem ao chamado Movimento Negro Contemporâneo. As lutas eram pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil, exemplo disso foi a construção realizada em torno do 20 de novembro como dia de luta e que representava melhor as aspirações desse grupo em substituição ao 13 de maio que passou a ser de denúncia pelo movimento negro.

É importante ainda salientar que mesmo antes desse período havia ainda nas décadas de 1930 e 1940 entidades que se destacavam em se mobilizar pela reivindicação dos direitos das populações negras, como foi o caso da Frente Negra Brasileira – FNB (1931), maior organização do movimento negro, tinha seu próprio jornal e em 1930 virou partido político, além do Teatro Experimental Negro - TEN (1944). Estas foram duas das mais importantes organizações do movimento negro na primeira metade do século XX e contavam, inclusive, com suas próprias escolas como uma forma de proporcionar educação para a

clientela da população muitas vezes impossibilitada de frequentar as instituições oficiais do Estado. Sendo assim, podemos verificar que em diversos momentos da nossa História houve formas de resistência por parte das populações negras em busca de seus direitos.

Ainda sobre as resistências do Movimento Negro Contemporâneo, podemos apontar o ano de 1988, centenário da abolição, como marco significativo, já que centenas de manifestações ocorreram por todo o Brasil e esse processo se refletiu no contexto legal e educacional, pois:

O próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de história, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, o qual já determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para muitas lideranças do movimento social negro, a luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção das políticas curriculares, especialmente na construção dos currículos de História. (IDEM, p. 115)

A década de 1990 foi pródiga de reformas no campo da educação e sobre as questões relacionadas às relações étnico-raciais na sociedade e na escola em particular, muitas foram as mudanças ocorridas derivadas desse longo processo histórico de lutas e conflitos, a partir de então o Estado brasileiro passou a adotar políticas públicas voltadas para atender os direitos das populações afrodescendentes. Nesse caso, foi significativa a inclusão da temática da diversidade étnica e cultural na educação do País, como resultado é claro de séculos de lutas e conflitos e pressão por parte dos movimentos sociais negros.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2003, p. 128)

Assim, aos poucos as reivindicações se reverteram em políticas educacionais, exemplo disso foi a nova LDB Lei 9.394/96, que em seu texto contempla a temática da diversidade cultural, quando explicita que a abordagem da História do Brasil nas escolas deve “levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 9). Outro evento significativo foram os PCN’s, lançados pelo MEC em 1998, os parâmetros já

traziam em seu texto o tema da “Pluralidade Cultural”, compondo um dos seus temas transversais.

Dessa forma os textos dos PCNs já incorporavam, no final da década de 1990, as mudanças teóricas de definição das identidades que circulavam nos meios acadêmicos e movimentos sociais há algumas décadas, criticando abertamente a percepção de que a Identidade Nacional seria entendida com base na adesão a um conjunto comum de valores culturais por um grupo homogêneo de pessoas. Pluralidade cultural, diversidade étnica, identidades plurais e trajetórias históricas distintas passaram a ser tratadas como formadores daquilo que se entendia por ‘povo brasileiro’. (OLIVA, 2012, p.32)

Dessa forma, em 1996 com a LDB e em 1998 com os PCN’s, a legislação educacional já apontava para uma flexibilização e para uma aproximação com os estudos africanos. A LDB menciona de forma mais geral e os PCN’s sugerem conteúdos, revelando, assim, a transformação que vinha se processando referente à temática da diversidade cultural e em particular à temática africana e as formas como estas deveriam ser tratadas a partir de então. A despeito de não especificar de forma clara a temática africana, a nova LDB abriu caminho para que as questões relacionadas à diversidade cultural fossem tratadas a partir de novos pressupostos, o que também pode ser ressaltado sobre as sugestões contidas nos PCN’s. Nesse aspecto, “(...) não podemos deixar de notar o acerto do documento em apontar para possíveis recortes da história das sociedades africanas e para o cuidado em desvincular sua abordagem do estudo da história da escravidão e do tráfico” (OLIVA, 2009, p.147). Tais dispositivos legais podem ser reconhecidos como documentos importantes para as discussões das relações étnico-raciais na escola.

No início do século XXI, a legislação tornou-se mais clara e objetiva no tocante à temática e aos estudos sobre a História da África. Assim, a Lei 10.639/03, que alterou a LDB lei 9.394/96 para tornar obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de todo o País, constitui um marco histórico importante e que representou grande conquista por parte das populações afrodescendentes.

Em 2004, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004, Parecer CNE/CP 3/2004 que em seu texto determinam:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam

nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004, p.)

Assim, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004 traçam linhas mais claras para o ensino da temática africana. Sobre estas últimas, Oliva (2009, p.156) aponta que uma das grandes contribuições refere-se “(...) a um aspecto até então inédito nos documentos analisados: a descrição pontual de objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem da história africana nas salas de aulas brasileiras”. O texto das diretrizes salienta ainda que o conhecimento e a valorização da África devem ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino. E sobre a formação de docente para a temática, Oliva (2009) analisa o documento nos seguintes termos:

Para além das referências aos conteúdos a serem apresentados aos alunos, as Diretrizes sinalizam ainda para a necessidade de inclusão, nos cursos de formação de professores e profissionais da educação de “materiais e de textos didáticos, na perspectiva (...) de estimular o “ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos”. A mesma indicação é feita a outros cursos superiores, mesmo que não relacionados à formação de docentes ou ligados às áreas das Ciências Humanas, demonstrando a preocupação em ampliar, ao máximo, a abordagem da questão pelos bancos escolares e universitários brasileiros. (OLIVA, 2009, p. 158).

No cenário cearense também houve iniciativas de regulamentar a implantação das políticas nacionais, o que se deu através da Resolução No 416/2006 do Conselho de Educação do Ceará- CEC, que “regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e dá outras providências” (CEC/2006, p. 1). A Resolução acima mencionada reafirma vários pontos da legislação proposta em âmbito nacional e acrescenta outras que estão de acordo com o contexto regional. Abaixo segue um trecho do documento onde podemos constatar um aspecto que difere do documento elaborado pelo MEC:

Art. 4º – Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que: I. os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras e de Geografia; (CEARÁ, 2006, p. 2-5).

Nesse caso, o documento cearense acrescenta a disciplina de Geografia como uma área que deve tratar junto com as demais a temática africana, o que não acontece nas diretrizes propostas pelo MEC. Outro documento importante, em âmbito nacional, foi o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-

raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei n. 10639/03, a elaboração desse documento deu-se em decorrência do fato de se ter percebido que a implementação da questão racial nos currículos da escola básica e dos cursos de licenciatura, ainda se fazia de maneira insatisfatória e superficial, com algumas exceções em que as experiências eram de qualidade considerável.

Assim, um grupo de intelectuais recorreu ao governo federal para que fossem tomadas medidas para otimizar a implementação da Lei n. 10.639/03. Dessa forma, foi determinada pelo ministro da educação a criação de um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial instituído por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/Seppir n. 605, de 20 de maio de 2008, para elaborar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei n. 10639/03.

A equipe designada, composta por profissionais pesquisadores da área, tendo iniciado os trabalhos no segundo semestre de 2007, concluiu seus trabalhos no final do primeiro semestre de 2008, com o objetivo de obter das autoridades a aprovação do documento como Plano Nacional de Educação. Entretanto, de Plano Nacional, a produção foi transformada em “Contribuições para implementação da Lei n. 10.639/03,” o que fragiliza o documento, tornando a sua implementação arbitrária e não obrigatória. Entregue pelo GT ao ministro da educação em 20 de novembro de 2008, foi lançado em 2009.

Como política nacional, o seu conteúdo é substancial e abre oportunidade para que os diferentes sistemas de ensino municipais, estaduais e federais façam ajustamentos de acordo com sua realidade, sem descartar, principalmente, a formação docente em sua totalidade e as políticas para elaboração de materiais didáticos compatíveis com a proposta. De acordo com Oliveira (2007, p. 272-273), os objetivos que norteiam o Plano são:

Objetivo Geral:

Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial da educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas.

Objetivos Específicos:

Promover a institucionalização da Lei n. 10.639/2003 no âmbito de todo o Ministério da Educação e nas gestões educacionais de municípios, estados e Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. Fortalecer o papel promotor e indutor do MEC, no marco do PDE, com relação à efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o país.

Acelerar o ritmo de implementação da LDB alterada pela Lei n. 10.639/2003 em todo o território nacional, nas redes públicas e privadas, de forma a cumprir o previsto na resolução 1/2004 do CNE e transformá-la em conteúdo do futuro Plano Nacional de Educação (2012-2022) a ser aprovado pelo Congresso Nacional. (OLIVEIRA, 2007, p.172 - 173)

Sobre a formação de professores para a diversidade étnico-racial e para a pluralidade cultural, “sabe-se que um dos impedimentos para tal incorporação é a formação inicial e continuada de professores que não garante aos egressos, condições para atuarem com a diversidade humana” (OLIVEIRA, 2007, p.180). Oliva (2009) assim se expressa ao analisar a visão que nossos futuros docentes trazem sobre a África e sua história:

Tais concepções, associadas ao descaso pela História da África, que caracterizou por muito tempo grande parte de nossa historiografia, fizeram com que a trajetória histórica do continente africano praticamente não fosse ensinada nas escolas. Muitas vezes ignorada ou simplesmente fundida aos estereótipos – como, por exemplo, a reprodução no imaginário de alunos e professores de uma África que se confundia apenas com o “local de onde vinham os escravos para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar ou nas minas” – a história africana não aparecia nos programas escolares e nem nos livros didáticos. De certa forma, essa é a imagem que grande parte dos alunos que chegam às nossas graduações carrega sobre a África. (OLIVA, 2006, p.205)

E sobre essa questão em particular, Oliveira (2007) salienta que:

Uma das dificuldades que emerge da questão relacionada a formação de professores é o desafio que o poder público deverá enfrentar para garantir uma formação satisfatória a todos os profissionais em exercício e aos licenciandos, tratando-se da diversidade da população. Iniciativas têm sido tomadas de parte dos órgãos oficiais, em todos os níveis, mas são ainda muito tímidas para enfrentar o problema da formação de professores, que a condição de pretos e pardos no setor educação está a exigir, que é a de atingir a todos os profissionais em exercício a todos os cursos de licenciatura. (OLIVEIRA, 2007, p.280)

Corroboramos com os autores, porém entendemos por tudo que expomos nesse item que as mudanças estão acontecendo, não da maneira como desejamos, porém de acordo com o que está sendo possível. No próximo capítulo, iremos tratar da análise dos dados de nossa pesquisa, para assim tentarmos compreender como vem se dando a constituição e mobilização dos saberes dos professores de História da rede estadual de ensino da cidade de Maranguape, região metropolitana de Fortaleza, uma vez que este é o principal objetivo de nossa investigação.

4 SABERES DA FORMAÇÃO RELATIVOS À HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO DE MARANGUAPE/CE

Neste capítulo, trataremos da análise dos dados da pesquisa de campo realizada no município de Maranguape-Ceará. Dividido em três momentos distintos, iniciamos por traçar os percursos metodológicos de nossa investigação, assim explicitamos nosso referencial teórico- metodológico, os paradigmas que nos servem de referência, uma vez que a ciência não é neutra expressando esta uma visão de mundo. Apoiamo-nos no paradigma interpretativo e adotamos como metodologia, esta entendida no sentido mais amplo do que o de técnica, a História Oral, e de forma mais específica o gênero História Oral Temática, uma vez que nos interessa os saberes sobre a temática africana dos professores que lecionam História na rede estadual de ensino de Maranguape. Continuamos expondo nossos instrumentos de coleta e análise de dados, assim como também traçamos o percurso de visitas e como se deram os passos durante os meses em que estivemos em campo numa espécie de “Diário de Bordo”, no qual apresentamos sucintamente o cotidiano e as trilhas que seguimos durante a pesquisa.

Prosseguimos discutindo os saberes a prática dos professores de História, sujeitos de nossa pesquisa, através da análise de suas falas e embasando-nos, sobretudo, na categoria *saber docente* na concepção de Tradif(2012) e Gauthier(1998) e em conceitos que propõem uma nova epistemologia da prática Schon(1995) Schon(2000), questionando a relação entre teoria e prática oferecida nas formações de nossos docentes e como estes constituíram os saberes relativos à prática pedagógica que utilizam em sala de aula. Por fim, analisamos o dia-a-dia das escolas que serviram de *locus* para nossa pesquisa no que se refere à temática africana, por meio das falas dos professores que relatam como abordam tal temática no cotidiano em suas aulas de História.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO: AS TRILHAS DA PESQUISA

A ciência e conseqüentemente a produção do conhecimento não se faz de forma pura ou neutra, estas têm raízes históricas, sociais, políticas e ideológicas. A produção do conhecimento científico é reflexo da realidade histórica em que é produzido e em todo enfoque teórico-metodológico está implícita uma concepção de ciência que é na realidade uma visão de mundo.

O conhecimento é construído pelo homem, portanto, a partir do mundo concreto com o qual interage e a partir daí este gera uma interpretação sobre a realidade, logo a ciência não é isenta de valores, enquanto atividade social ela está impregnada pelos valores e interesses de quem a desenvolve, sendo o conhecimento uma construção social. Logo, “a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas)” (GAMBOA, 1995, p.73).

Nesse sentido, o conceito de paradigma nos ajuda a entender os diversos pressupostos subjacentes e implícitos que embasam a produção científica. Assim, Kuhn esclarece que este se caracteriza por um conjunto de “realizações científicas universalmente reconhecidas, que durante certo tempo proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica” (*apud* ESTEBAN, 2010, p. 6). Nesse caso, seguindo a ideia do autor, podemos dizer que “um paradigma representa uma determinada maneira de conceber e interpretar a realidade e constitui uma visão de mundo compartilhada por um grupo de pessoas e tem um caráter socializador” (ESTEBAN, 2010, p.28). Sendo assim, as dimensões do paradigma (ontológicas, epistemológicas e metodológicas) apontam a visão de realidade implícita em cada pesquisa.

O ‘Esquema Paradigmático’ proposto por Sánchez Gamboa (2007) é um importante instrumento conceitual que também ajuda a esclarecer os diversos elementos que se encontram articulados na produção da pesquisa, o autor classifica esses elementos nos seguintes níveis: técnico (refere-se aos instrumentos e passos com que são coletados e sistematizados os registros), metodológico (refere-se às maneiras como são organizados os processos do conhecimento), teórico (refere-se aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados nas abordagens dos fenômenos estudados), pressupostos epistemológicos (refere-se à concepção de ciência), pressupostos gnosiológicos (refere-se à maneira de conceber o objeto e relacioná-lo com o sujeito), pressupostos ontológicos (refere-se às concepções de homem, sociedade, história e realidade). Portanto, a função do esquema paradigmático é recuperar a lógica interna da pesquisa, isto é, do paradigma, fazendo uma análise dos vários pressupostos que se encontram imbricados na produção do conhecimento.

Não nos interessa entrar aqui em uma discussão mais aprofundada da questão dos paradigmas de pesquisa, nossa intenção não é a de apontar se há e qual é o paradigma mais eficiente para uma pesquisa, até porque corroboramos com a ideia de que as ciências humanas

são multiparadigmáticas. Defendendo, pois, que a ciência não possui neutralidade, aqui almejamos explicitar as concepções que norteiam nossa investigação.

Como nos referimos anteriormente, um paradigma consiste num conjunto de crenças e valores que norteiam a investigação e toda investigação tem implícita uma orientação teórica, portanto os fundamentos teóricos que embasam nossa pesquisa são na perspectiva do paradigma interpretativo de acordo com a classificação de Alves-Mazzotti (1996) por acreditarmos ser a que mais se adequa à natureza de nossa investigação e que condiz com nossa concepção de mundo. Segundo ainda esta autora, tal paradigma tem como característica fundamental a interpretação do fenômeno pesquisado com base na visão dos agentes envolvidos em um contexto específico.

Dentro do paradigma supracitado, a presente pesquisa realizou-se tendo como base uma abordagem qualitativa, nesse tipo de abordagem o pesquisador prima pela obtenção de dados descritivos mediante contato direto com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e a partir daí, faz sua interpretação dos fenômenos estudados.

Para Bogdan e Biklen (1994), são cinco as principais características de uma abordagem qualitativa: a fonte direta de dados do pesquisador é o ambiente natural em que se encontram os sujeitos, a investigação qualitativa é essencialmente descritiva, importância do processo na investigação bem mais que os resultados e produtos, a análise é indutiva, o significado tem importância vital na abordagem. E para Godoy (1995, p. 62), as características essenciais de uma pesquisa desse tipo são: “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo”. Os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos, buscam compreender o contexto do objeto de estudo, sobretudo indo ao local (campo) onde está o participante para conduzir a pesquisa, o que implica melhor compreensão do fenômeno.

Para Minayo (2013), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, podemos observar que vários autores são unânimes ao apontarem as características básicas de uma pesquisa de tipo qualitativa. Lüdke e André (1986, p. 13) salientam ainda que a pesquisa de tipo qualitativa “vem ganhando

crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Devido a tais razões, a usamos em nossa investigação.

No que se referem às metodologias investigativas, estas não são um conjunto de regras gerais ou abstrações que podem ser aplicáveis de forma universal, pois os critérios para julgar a realidade não são absolutos e sim provenientes de um consenso de determinada comunidade, os modelos de conhecimento são definidos de várias maneiras e critérios definitivos não existem. Nenhum método é capaz de gerar uma verdade absoluta, estes são caminhos que conduzem a pesquisa sobre as construções humanas da realidade, são, pois, um caminho para se chegar a determinado conhecimento, sobretudo porque os fenômenos humanos são por si só controversos e deles dificilmente podem se extrair generalizações absolutas. Entendemos que a questão do método vai além da técnica, o método está dentro de um contexto epistemológico mais amplo e requer assim análises mais complexas, sobretudo de sua relação com outros aspectos da pesquisa.

(...) o método é encarado frequentemente como uma questão puramente técnica, que tem a ver com formas de coletar dados, construir questionários, selecionar amostras, organizar informações etc., no entanto, os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se refere aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. (...) isto quer dizer que a questão do método não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa. (GAMBOA, 1995, p.64)

Para Nóbrega -Therrien; Farias; e Sales (2010), os métodos são mais abrangentes que as técnicas, esses não devem ser confundidos, pois o método segundo os autores, dentro de um ponto de visto epistemológico, deve ser entendido como uma forma de abordar a realidade, isto é, como um arcabouço conceitual usado pelo pesquisador. Assim, os métodos são parâmetros no caminho em busca do conhecimento. Nesse caso, os métodos não têm sentido se não estiverem inseridos dentro de modelos ou paradigmas científicos.

Nesse sentido, quanto a nossa metodologia, optamos por fazer uso da história oral por entendermos ser a que mais se adequa à temática de nosso trabalho, uma vez que iremos estudar os saberes que os professores de História de Maranguape/CE constituem e mobilizam em suas práticas pedagógicas e levando-se em conta que para isso estamos utilizando a categoria de saberes docentes de acordo com Tardif (2012), que entende estes como provenientes não só de formações que se dão em instituições oficiais, mas também a todo um amálgama de conhecimentos forjados durante todos os processos formativos dos sujeitos. Neste sentido, acreditamos que a história oral por se utilizar das falas, discursos, silêncios,

memórias dos sujeitos pode contribuir para nos indicar como foram e são constituídos e mobilizados os saberes relativos à temática africana dos professores sujeitos de nossa pesquisa.

O uso da oralidade pelo homem para transmissão e preservação de suas histórias está presente e acompanha a humanidade desde seus primórdios. Porém, apesar de estar presente na historiografia desde a antiguidade, somente no século XIX foi utilizada por historiadores como fonte, tais iniciativas foram no entanto rechaçadas pela história positivista, que privilegiava as fontes escritas. Todavia, podemos perceber a importância da fonte oral e, conseqüentemente, da história oral na fala de um dos seus principais estudiosos: “(...) a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória (...), mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisas em diferentes áreas (...)” (THOMPSON, 1992, p. 17). Foi exatamente sobre a memória que recaíram as principais críticas à validade da história oral, pois há muito tempo há preconceitos sobre o uso da fonte oral. De acordo com seus críticos, esta não seria confiável devido a sua subjetividade e falhas.

No centro das críticas à história oral no início dos anos 60 estava a convicção de que a memória seria distorcida pela deterioração física, na velhice, pela nostalgia, pelos preconceitos pessoais – tanto do entrevistador quanto do entrevistado – e pela influência das versões retrospectivas e coletivas do passado. (THOMPSON, 2000, p.52)

Apesar da subjetividade a que de fato a fonte oral está sujeita, isso não a torna menos importante que as demais fontes utilizadas pelos historiadores e pesquisadores de outras áreas. Nesse sentido, Paul Thompson defendeu em seu livro “A voz do Passado – História Oral”, que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. Todas podem ser ambíguas, ou passíveis de manipulação.

Assim, a memória definida como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, uma vez que filtramos nossas lembranças, não é somente a lembrança de um certo indivíduo, mas de um sujeito que está inserido em um contexto mais amplo, visto ser sempre uma construção do presente feita a partir de vivências do passado. E aos que refutam a validade da memória é bom que não esqueçamos que:

Memória e imaginação têm a mesma origem: lembrar e inventar guardam certa ligação. Le Goff nos lembra que os gregos antigos fizeram da Memória uma deusa (Mnemosine), mãe de nove musas inspiradoras das chamadas artes liberais, entre elas a história (Clio), a dança (Terpsícore), a astronomia (Urânia) e a eloquência

(Calíope). Com base nessa construção, vemos que a história é filha da memória e irmã das musas guardiãs da poesia e dos poetas, responsáveis, no mundo antigo, por eternizar a idade das origens, ressignificando-a. (MATTOS, SENNA, 2011, p.96-97)

Dessa forma, aspectos típicos da memória como lapsos, esquecimentos, invenções, silêncios, simbologias, entre outras “artimanhas” podem ser um recurso muito mais que um impedimento para os historiadores que deles podem se utilizar como forma de entender uma determinada realidade histórica e as múltiplas facetas que esta possa vir a apresentar. O trabalho de desvendar tal enigma é uma das características e aqui acrescentaríamos o adjetivo fascinante, da história oral. Afinal, “o que conhecemos como história oral é uma prática muito antiga, intimamente ligada aos contos populares, ao universo da comunicação humana”. A História surgiu contada (...) (MATTOS, SENNA, 2011, p. 97). E ainda para as referidas autoras:

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. (MATTOS, SENNA, 2011, p. 97)

E de acordo com Alberti (1989), podemos assim definir a história oral enquanto procedimento metodológico de pesquisa:

(...) um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Na realidade, existem muitas discordâncias quando se tenta definir o que é história oral e as opiniões de historiadores e pesquisadores acabam por ser muitas vezes contraditórias. Neste trabalho, adotamos a concepção de Philippe Joutard, Alessandro Portelli e Chantal de Tourtier-Bonazzi, autores de três capítulos do livro “Usos e abusos da história oral” (AMADO; FERREIRA, 2006), que a defendem como uma metodologia que seria algo mais abrangente e complexo do que uma simples técnica de entrevista. Corroborando com tal perspectiva, afirma o historiador Gisafran Nazareno Jucá:

A conclusão a esse respeito faz-nos comungar com o posicionamento defendido por Janaína Amado e Marieta Ferreira, segundo a qual a História Oral constitui uma metodologia, que necessita de um apoio teórico, a fim de que não seja classificada

como uma simples técnica a ser empregada de acordo com as conveniências. (JUCÁ, 2011, p.31)

De acordo com CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – da Fundação Getúlio Vargas, a história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Começou a ser utilizada a partir da década de 1950 com a invenção do gravador, a História Oral “nasceu”, portanto, depois da 2ª Guerra Mundial, mais precisamente em 1948, depois de inventado o gravador, quando um historiador da Universidade de Colúmbia forneceu um documento relacionado às suas entrevistas: a fita K-7. Esse trabalho utilizou como estratégia colher os depoimentos de pessoas americanas importantes. No Brasil, a História Oral foi introduzida a partir da década de 1970, com a criação do CPDOC e desde então vem ganhando espaço, apesar da “problemática de sua admissão no campo acadêmico, onde se percebiam resistências ou indiferenças.” (FERREIRA, 1998). Desde então, vêm sendo criados diversos núcleos em todo o país. Para Joutard (2000, p.33) “(...) a história oral não está mais em suas primícias. Chegou à primavera e é cada vez mais reconhecida e compreendida nos círculos acadêmicos mais tradicionais. Os que contestam a fonte oral travam combates ultrapassados”.

Quando se fala em História Oral é comum se estabelecer imediatamente relações com as histórias de vida dos entrevistados, apesar disso, é preciso considerar a existência de diferentes gêneros em história oral, o que implica na adoção de procedimentos específicos. Os gêneros em história oral, de acordo com MEIHY & RIBEIRO (2011), são: história oral de vida, temática, testemunhal e tradição oral. Além da diferença de objetivos, os gêneros de história oral possuem particularidades na condução das entrevistas e, conseqüentemente, nas posteriores análises que o material coletado pode proporcionar. Para nosso estudo, que propõe focar os saberes que são constituídos e mobilizados pelos professores de História de Maranguape/CE relativos à temática africana, optamos por trabalhar com a História Oral Temática. Este gênero exige maior clareza em seus procedimentos, nesse caso utiliza-se o recurso de roteiros e questionários que delimitam os temas a serem abordados durante a entrevista, bem como a maior interferência do entrevistador, que direciona os temas de interesse. Para BONI (2011), nesse “gênero” de História oral há predominância de um assunto (tema) que percorre todas as entrevistas e por conta destas características, as entrevistas são baseadas em questionários previamente definidos e utilizados para todos os colaboradores.

Sobre as entrevistas que são a principal técnica para coleta de dados desse tipo de pesquisa, em abordagens qualitativas variam de acordo com a estruturação e podem ser individuais e coletivas. No que concerne à nossa investigação, nos utilizamos das entrevistas individuais e semiestruturadas como uma forma de nos aproximarmos o máximo possível das concepções de nossos sujeitos, uma vez que estas nos proporcionam maior flexibilidade durante o processo investigativo. De acordo com Moreira (2002, p.54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Para o autor, as entrevistas semiestruturadas são compostas de perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres e podendo o pesquisador acrescentar uma questão não prevista caso considere necessário, dependendo das respostas dos respondentes.

De acordo com Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os sujeitos da pesquisa. No que se refere à História Oral, é ela essencial, uma vez que através dela chegamos à memória, não é, no entanto, necessariamente das falas que essa metodologia se constitui, outras fontes podem ser utilizadas tais como fotos, diários, documentos oficiais etc, o que serve para enriquecer os depoimentos. Segundo Meihy (2000), no Brasil existe uma tendência em promover a história oral “pura” aquela que propõe diálogos muito mais com outras fontes orais e menos a de se fazer uma história oral “híbrida”, isto é, aquela que se propõe a cruzar documentos variados. Assim, nossa investigação está centrada nesta última categoria, uma vez que junto às falas de nossos sujeitos também investigamos documentos e tomamos por base ainda referências bibliográficas sobre nossa temática.

Outro aspecto ainda relacionado ao processo de entrevistas recai sobre o fato de este incluir a dimensão da intersubjetividade, uma vez que promove o encontro entre pelo menos duas pessoas: o entrevistado e o entrevistador, nesse caso:

Os personagens envolvidos, desde o primeiro contato, interagem e juntos constroem o testemunho, então, devemos levar em conta a subjetividade do entrevistado, assim como, a do entrevistador. Desta forma não podemos deixar de considerar a História Oral como intersubjetiva. (SILVA, 2004, p. 44)

De acordo com Chantal de Tourtier-Bonazzi (2006), alguns cuidados são importantes no momento da realização das entrevistas, tais quais: a seleção da testemunha, o lugar da entrevista e o roteiro, bem como evitar perguntas minuciosas que podem confundir o

sujeito a ser entrevistado. O autor ainda aconselha ao entrevistador atentar para a psicologia do sujeito, tentando ao máximo conhecê-la e respeitá-la, o que pode ser feito através de encontros marcados anteriormente à entrevista para ir aos poucos criando um clima de confiança, o lugar escolhido também é importante para que o sujeito sinta-se a vontade para falar sem interrupções, além do que o roteiro elaborado para a entrevista deve ser de conhecimento do informante. Porém, corroboramos com a ideia de um dos pioneiros da história oral norte-americana de que não existe uma “maneira certa” de se fazer entrevista :

Como escreveu, em 1970, Charles T. Morrissey, o pioneiro da história oral norte americana: “reduzir o ato de entrevistar a um conjunto de técnicas é como cortejar seguindo uma fórmula ... Há o perigo de se confiar demais nos instrumentos, e de menos na intuição à antiga, sobre quais instrumentos usar em que situação ... as técnicas e outros aspectos da história oral variam conforme o tipo de pessoa que se estiver entrevistando.” Ainda assim, Morrissey resumiu a sua experiência (...) em conselhos práticos para entrevistadores da história oral (...) (THOMSON, 2000, p. 49)

Sobre as transcrições, existem também alguns aspectos que embora não sejam regras gerais podem ser seguidos como forma de melhor executar o trabalho e garantir a qualidade da pesquisa. De acordo com Matos e Sena (2011), são elas:

- 1) A transcrição deve ser feita pelo próprio entrevistador, o quanto antes;
- 2) as passagens pouco audíveis devem ser colocadas entre colchetes;
- 3) as dúvidas, os silêncios, assinaladas por reticências;
- 4) as pessoas citadas, designadas por iniciais (se necessário);
- 5) as palavras em negrito serão as de forte entonação;
- 6) anotações como risos devem ser grifadas;
- 7) subtítulos para facilitar a leitura;
- 8) os erros flagrantes deverão ser corrigidos: datas, nomes próprios etc.

Elegemos como *lócus* de nossa pesquisa a cidade de Maranguape, região metropolitana de Fortaleza, no qual elegemos como sujeitos de pesquisa os professores que lecionam nas escolas de educação básica da rede estadual de ensino na disciplina de História para, a partir daí, tentarmos responder ao nosso problema de pesquisa, qual seja: como tais docentes constituem seus saberes relativos à História da África e cultura afro-brasileira e africana.

Nosso contato com a História da África deu-se de forma mais aprofundada através de um curso de Extensão realizado no ano de 2012 na Universidade Federal do Ceará – UFC.

O curso foi ofertado pelo departamento de História e contou com a participação de vários professores com ampla experiência, inclusive com trabalhos publicados nessa área. Tivemos então a oportunidade de realizar leituras e discussões que nos geraram muitos questionamentos e inquietações que acabaram por nos conduzir à escolha dessa temática.

A escolha da cidade de Maranguape se deu, sobretudo, por ser nossa cidade de origem, na qual ainda residimos e onde trabalhamos como docente na educação básica até hoje, sendo portanto, a realidade onde estamos inseridos enquanto cidadã e profissional. Tendo trabalhado em diversas escolas da rede estadual desta cidade, desde o ano de 2001, quando iniciamos nossa carreira como professora de História, temos um prévio conhecimento da situação, o que a partir daí provocaram nossas inquietações em relação à temática africana.

Como já referido, elegemos a cidade de Maranguape, na região metropolitana de Fortaleza como o *lócus* a ser investigado e os professores de História que lecionam nas escolas da rede estadual de ensino na educação básica da referida cidade como nossos sujeitos. Selecionamos um sujeito de cada escola da cidade, uma vez que esta possui sete escolas estaduais de ensino médio. No nosso entender, um sujeito de cada unidade nos daria uma visão bastante significativa da realidade investigada. Interessa-nos, assim, conseguir uma amostra a mais variada possível para, dessa forma, analisarmos as características dos percursos formativos e assim tentarmos responder ao nosso problema de pesquisa da forma mais fidedigna possível, no contexto da realidade escolhida.

O trabalho de campo teve início no mês de agosto de 2015, quando se deu nosso primeiro contato, este realizado por telefone, com a CREDE 01- Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação- órgão da Seduc – Secretária de Educação do Estado do Ceará, responsável pelas escolas da rede estadual de ensino das seguintes localidades: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Pacatuba e Maranguape, sendo esta última o *lócus* de nossa investigação. Por ocasião deste primeiro contato, solicitamos a lista de escolas que fazem parte da rede estadual de ensino da cidade de Maranguape/CE. Nossa intenção era obter os contatos das referidas escolas, o que não foi possível naquele momento. Posteriormente, em uma segunda tentativa, entramos em contato novamente e dessa vez logramos êxito, pois o setor de recursos humanos nos enviou por email a lista de escolas contendo seus respectivos contatos como: endereço, telefones, emails e Inep. Abaixo segue a lista com as escolas que serviram de *lócus* para nossa pesquisa:

Quadro 1 – Escolas estaduais de Maranguape/Ce – lócus da pesquisa

Escola	Endereço	Telefone	E-mail	INEP
ESCOLA EEFM EUNICE WEAVER	Estrada de Maranguape KM 15, S/N Pau Serrado – Maranguape –	85 31012892	eefmeuniceweavermp e@gmail.com	23082160
EEFM LUIZ GIRÃO	Av. Tabatinga, S/N Sapupara – Maranguape – CE	85 3341.8102 / 3341.8180	eefmluizgirao@gmail.com	23083255
EEFM ANTONIO MARQUES DE ABREU	Rua Manoel Guedes Martins, Nº 1076 Itapebuçu – Maranguape –	85 3369.2216 / 3369.2243	eefmantoniomarques deabreu@gmail.com	23081988
COLÉGIO ESTADUAL ANCHIETA	Rua Antônio Gomes Bessa, Nº 60 Novo Maranguape – Maranguape	85 3101.2889 / 3341.3136	colegioestadualanchie tama@gmail.com	23081945
CAIC – SENADOR CARLOS JEREISSATI	Rua Antônio Teixeira, S/N Novo Maranguape – Maranguape – CE	85 3101.2893 / 3341.3406	caiccarlosjereissati@gmail.com	23185112
EEFM ANTÔNIO LUIZ COELHO	Rua do Comércio, S/N Amanari – Maranguape – CE	85 3369.0320	eefmantonioluiscoelho@gmail.com	23249676
EEEP SALABERGA TORQUATO GOMES DE MATOS	Rua Walter Lopes, Nº 600 Guabiraba – Maranguape – CE	85 3101.2890 / 3341.5446 / 3341.0731	eeepsantaritama@gmail.com / srita@escola.ce.gov.	23081996

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, ainda no mês de agosto iniciamos os primeiros contatos com as escolas. Ao nos apresentarmos, realizamos uma pesquisa exploratória na qual solicitamos informações, como: quantidade de professores de História, tipo de vínculo destes (efetivos ou temporários), carga horária e os dias em que estes estavam na escola, para assim podermos agendar as visitas.

Em setembro do mesmo ano, iniciamos as visitas às escolas nos apresentando como pesquisadora e explicitando nossa proposta de pesquisa. Nesse primeiro momento, conversamos inicialmente com membros dos núcleos gestores continuando ainda a solicitar mais informações sobre os professores de História de suas respectivas instituições, além de sermos apresentados por estes aos profissionais de História lotados nessas escolas, os quais nos cederam gentilmente seus contatos pessoais para que pudéssemos agendar posteriormente nossas entrevistas.

Ainda no mês de setembro, marcamos uma conversa inicial com os profissionais de História das referidas escolas para analisarmos quais deles estariam dentro dos critérios estabelecidos para a pesquisa, ou seja: ser formado em História, lecionar no ensino médio, ter experiência mínima de três anos na docência, uma vez que consideramos este um tempo mínimo pra que pudesse haver a constituição de uma prática pedagógica que atendesse de forma razoável aos objetivos de nossa pesquisa. A partir daí, sucederam-se as visitas nos dias posteriores, foram duas em cada escola, pois em cada visita conversávamos com um professor de cada instituição, sendo que temos sete escolas estaduais na cidade e em cada uma existem

dois professores que lecionam a disciplina de História. Nesse caso, durante o mês de outubro, realizamos quatorze visitas nas escolas de Maranguape o que nos deu oportunidade de conhecer mesmo que superficialmente o ambiente no qual estão inseridos nossos sujeitos.

Nessas conversas, pudemos constatar algumas características que acabaram inclusive por mudar alguns aspectos de nossa pesquisa, percebemos por meio das conversas que em algumas escolas existem professores formados em outras áreas como Ciências Sociais e Geografia lecionando a disciplina de História, além disso, quando apresentávamos de forma mais detalhada nossa proposta de pesquisa alguns professores acabaram por não aceitar nos conceder a entrevista, pois alegavam não ter formação sobre a temática africana, embora nós tenhamos esclarecido que esta não seria necessariamente obrigatória, pois não era requisito para nossos sujeitos. Sendo assim, entendemos como já mencionado anteriormente, que tal temática ainda é tratada de forma incipiente por muitos docentes.

Portanto, ao final das conversas, conseguimos por adesão os sete professores para participar de nossa pesquisa. Iniciamos assim no mês de outubro o processo de entrevistas com nossos sujeitos. Deixemos agora que eles mesmos se apresentem falando um pouco de suas formações e experiências na docência, antes, porém, é importante apontarmos algumas características de nossos sujeitos, são elas:

- a) Três professores são formados em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, sendo que um fez seus estudos no *campus* de Sobral e os outros dois em polos localizados na região metropolitana de Fortaleza;
- b) Três professores cursaram História na Universidade Federal do Ceará - UFC;
- c) Um professor é formado em Ciências Sociais e Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE;
- d) Dos sete professores, dois possuem apenas graduação, três possuem pós-graduação em nível de especialização, um possui pós-graduação em nível de mestrado e outro está cursando o doutorado;
- e) Todos já atuam há mais de cinco anos na docência, em todos os níveis, alguns desde o fundamental I até o nível superior;
- f) Sobre o gênero, temos quatro mulheres e três homens compondo nossa amostra.

Quanto à denominação dos professores sujeitos da pesquisa, optamos por designá-los por letras, uma vez que alguns pediram para que seus nomes não fossem citados, desta forma seguem abaixo seus relatos iniciais⁶.

Professor A:

A minha graduação eu fiz pela UVA, lá no São José⁷ e foi muito lacunar, não posso negar, muito lacunar mesmo porque eu fazia aos sábados, porque como eu morava distante eu não tinha como ir à noite, não tinha à noite, aliás até tinha e é bem melhor, porque a nível de graduação você fazer aos sábados, né? Muito complicado, mas eu fazia aos sábados, porque não tinha como ir à noite, não tinha mesmo porque a dificuldade de ônibus era muito grande e fora que foi bastante lacunar, porque era muita coisa pra fazer leitura durante a semana e a gente sabe que sem um acompanhamento não tem tanto proveito assim, né? E enfim foi bem lacunar mesmo. A minha especialização eu fiz lá na UECE e eu acho que preencheu muito o que tava faltando, porque eu li muito a parte teórica e assim eu acho que foi bem aproveitada mesmo, eu não vou dizer que bem mais que a graduação porque foi bastante tempo, e assim, eu não posso esquecer todo o resto, lá eu vi Metodologias do Ensino de História, é como se fosse um “pedaço” da graduação, mas em relação à parte teórica eu acho que preencheu muito o que tava faltando, muita coisa do que eu não li, eu li na especialização.

Nosso primeiro sujeito de imediato diz que sua graduação foi muito “lacunar”, uma vez que fez o curso em um polo da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, na cidade de Maranguape, e as aulas eram apenas aos sábados, a professora aponta que as razões que determinaram tal situação foi a carência de transportes, pois o curso com aulas diárias era à noite e dessa forma ela não tinha como frequentar as aulas nesse turno, nesse caso constatamos que, por morar no interior, a professora não tinha muitas opções para cursar o nível superior, demonstrando assim a influência do contexto social em seu processo de formação. Ainda sobre essa situação, podemos nos questionar sobre os saberes relacionados à temática africana dessa professora, se ela admite que teve uma formação “lacunar”, será que os saberes relativos à África e sua história foram também lacunares devido ao tipo de formação que ela teve acesso? No que se refere às suas experiências profissionais, a professora se pronuncia nos seguintes termos:

⁶ Neste trabalho, em virtude de alguns professores terem pedido pra não serem identificados na pesquisa, optamos por designá-los por letras, nesse caso a letra atribuída a cada sujeito refere-se à ordem em que foram realizadas as entrevistas, portanto o Professor A foi o primeiro a nos conceder a entrevista, o Professor B foi o segundo a nos conceder a entrevista e assim sucessivamente.

⁷ Colégio São José - Fepenc, instituição de educação básica pertencente à rede particular de ensino, mantida pela Fundação Educacional Professora Edith Nunes Costa, com sede na Rua São José, s/n, bairro Planalto Paraíso, em Maranguape, estado do Ceará, com inscrição no e onde funciona também um pólo da UVA com cursos de nível superior entre estes o curso de licenciatura em História.

Quando eu comecei nunca tive o sonho de ser professora, certo? Quando eu comecei, houve uma proposta pra eu tentar fazer uma prova pra dar aula pra jovens e adultos, aí eu resolvi fazer a prova, porque era perto de casa, enfim, eu tava querendo trabalhar, fiz e deu certo, eu não tinha nem graduação, entendeu? E já me veio a proposta pra dar aula pra jovens e adultos, aí eu pensei: eu nem comecei, eu nem me formei, mas não, não tem problema! Aí eu fui pra jovens e adultos, na época eu dava aula de todas as disciplinas, eu passei acho que uns três anos trabalhando com isso, aí depois me convidaram pra eu trabalhar na escola como professora de História, Geografia e Ensino Religioso, certo? E aí eu tinha começado a faculdade, eu escolhi História porque eu me interessei mesmo, tinha outras, mas escolhi História porque eu gostava mesmo e eu comecei a trabalhar na escola de ensino fundamental, a mesma escola que eu estudei e nessa mesma situação, eu tava me formando ainda, em processo de formação e dava aula de História e Geografia, o que é bem complicado, História e ainda em processo de formação é complicado, imagine Geografia, o que esses alunos vão assimilar? Eu me formando em História dando aula de História até que ia me ajudar em muita coisa, ia me ajudar e eu ia saber transmitir pra eles, mas dar aula de Geografia! E depois eu vim pro ensino médio dar aula, no início não de História, mas de Filosofia e Sociologia que eu também vejo como algo muito complicado, pelo fato da minha formação ser em História e eu dar aula de Filosofia e Sociologia era complicado, depois de fato é que eu passei pra disciplina de História e aí tô até hoje, e eu acho bem mais interessante, claro!(PROFESSOR A)

Nesse caso, a professora ressalta que ao iniciar-se na docência não tinha formação em nível superior e que inclusive nem pensara em seguir a carreira, na verdade nunca teve o “sonho de ser professora”, porém como precisava trabalhar fez uma seleção para atuar na Educação de Jovens e Adultos, ao ser aprovada na seleção iniciou-se na profissão docente, posteriormente ingressou na universidade e passou a lecionar em outros níveis da educação básica, inclusive em outras disciplinas da área de ciências humanas. Nesse ponto, poderíamos lançar uma observação baseada em Gauthier (1998), lembremos que esse autor reflete sobre como a docência é uma profissão que durante muito tempo foi considerada como um ofício sem saberes próprios, isso fica claro na fala de nosso sujeito quando ele diz que começou a lecionar antes mesmo de iniciar a graduação, um problema que parece ultrapassar o tempo e que ainda se faz presente em nossa sociedade a despeito de todo o movimento pela profissionalização docente.

Professor B:

Bom, primeiro sou formada em Sociologia, sou bacharel em Sociologia com habilitação na área de Economia, então nada a ver muito com História, aí fiz Pedagogia com habilitação especial para História e Filosofia, especialização em Teologia e Sociologia, todas essas formações de uma maneira geral, principalmente a sociologia, a sociologia, ela te dá uma visão muito ampla de tudo em volta, seja da economia, seja das questões sociais, seja das questões econômicas, ela te dá é...você tem vários teóricos que você vai estudar ao longo da sociologia que vão te dar uma base pra entender todas as, vamos dizer assim, todas essas nuances da sociedade (...).

O professor B não é formado em História, porém já atua há muitos anos nessa disciplina. Como terá constituído seus saberes sobre a História? E sobre a temática africana? A Sociologia e a Pedagogia lhe deram suporte? Ou esses saberes vêm da experiência? Nesse caso, Tardif (2012) nos serve de base para que possamos analisar melhor esta questão posteriormente.

Sobre suas experiências profissionais, nosso sujeito revela já ter um tempo considerável na docência e aponta algumas peculiaridades, vejamos:

Vou fazer onze anos como professora do Estado efetiva, mas dois anos antes eu comecei ensinando Sociologia mesmo, que era a minha disciplina, pegando principalmente século XIX, porque comecei com 8ª série falando principalmente sobre a formação do cidadão, formação de classes sociais, sindicalismo, essas coisas e a busca do primeiro emprego para o pessoal do 8º ano. Quando eu passei pra História, quando eu passei no concurso do Estado, eu passei pra professora de Sociologia, então eu ensinei sociologia no 1º, 2º e 3º anos com todos esses conteúdos, mundo do trabalho, formação da cidadania, questões políticas, era pra se ter uma discussão política em sala de aula mas nem sempre era possível, mas a discussão política tava lá presente. Aí passei os três anos do estágio probatório só com sociologia, aí quando eu terminei os três anos me convidaram pra dar História no Caic⁸, aí eu vim pra o Caic e (...) aí me pediram pra vir e eu peguei toda a carga horária das outras escolas e coloquei tudo no Caic e vim ser professora de História, aí comecei ensinando História no fundamental mesmo, depois passei só pro médio que aí a escola foi acabando as salas de fundamental, fiquei só com o médio, aí eu fui sendo transferida aos poucos só pro médio. (PROFESSOR B)

Como podemos constatar, a professora tem o vínculo de funcionária efetiva da rede estadual e fez o concurso para lecionar Sociologia, que é na realidade sua principal área de formação, porém aos poucos foi passando a lecionar História, inicialmente no ensino fundamental e agora no ensino médio. Mesmo considerando que a professora tem várias formações (Ciências Sociais, Economia, Pedagogia, Teologia, habilitação para História e Filosofia), poderíamos questionar sobre os saberes relativos à disciplina de História, será que tais formações lhe preparam para ministrar tal disciplina? Existe algum saber específico do historiador? Ou nos dizeres de Miranda (2009): o que é preciso saber para se tornar professor de História?

Professor C:

Minha graduação foi na Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral, em História, licenciatura e eu fiz pós-graduação em Metodologias do Ensino de História na UECE, que inclusive era algo que eu...eu fiz essa especialização acreditando que

⁸ Escola de Ensino Fundamental e Médio CAIC Senador Carlos Jereissati é uma instituição de dependência administrativa estadual que está situada no Bairro Novo Maranguape, uma das escolas em que realizamos nossa pesquisa e onde professor B é lotado na disciplina de História.

isso ia acrescentar muito na minha prática, porque a gente vive atrás dessas fórmulas mágicas né? Que a gente sabe que não encontra, mas de alguma coisa que nos dê esperança de dar aulas melhores, até pelo próprio nome do curso que é Metodologias do Ensino de História, só que ao chegar lá eu percebi que não tinha nada de extraordinário e nada do que eu já não fizesse em sala de aula, na realidade poucas foram as coisas novas que eu pude trazer pra sala de aula em virtude da especialização. É mais questão teórica mesmo, prática em si, apesar do nome, eu não consegui vislumbrar muito não! (...) Na área de História (...), eu comecei ensinando História da África, ensinei dois anos História da África paralelo a esses dois anos em que eu ensinei História, ensinei também História e Geografia, porque normalmente acontece isso, no 5º ano de ensino fundamental I e depois passei a ensinar História especificamente no ensino médio, isso já faz uns cinco anos eu acho, não, faz sete anos que eu atuo na área de História.

Nosso terceiro professor revela aspectos interessantes de sua formação, assim como o nosso primeiro sujeito também cursou sua graduação na UVA, porém nesse caso no *campus* de Sobral, assim se diferenciando, já que nesse caso o curso não é estruturado como nos polos que tem a opção de ser apenas aos sábados, também cursou a especialização em Metodologias do Ensino de História. Afirma que procurou cursar uma especialização porque procurava uma “fórmula” pra dar aula, o que pode demonstrar que os aspectos relacionados à prática podem não ter sido contemplados em sua graduação, ou se foi, não foi de forma suficiente. Seria essa a interpretação? Analisaremos posteriormente seu discurso.

Também é interessante o fato de este citar que ao se iniciar na docência começou lecionando exatamente História da África, tal situação teria influenciado na constituição dos saberes desse professor sobre essa temática? Uma vez que supomos que ele tenha buscado adquirir conhecimento para ministrar suas aulas, e dessa forma acabado por entrar em contato com fontes e abordagens sobre esse tema. Quais teriam sido tais fontes e quais as abordagens estas possuíam sobre a História da África e cultura afro-brasileira e africana? São questões que buscaremos responder nos tópicos seguintes.

Professor D:

UFC, 2005-2009, né? Você falou um ponto importante que é a pesquisa, lá é claro que optei pela licenciatura, mas lá você tem as duas modalidades, licenciatura e bacharelado e mesmo na licenciatura a gente trabalha muitas disciplinas que estimulam a pesquisa! E a gente vê a parte da historiografia brasileira, historiografia cearense. A própria disciplina de História da África também é... traça sobretudo, uma das linhas de pesquisa lá, que é Trabalho e Migração que tem muitas pesquisas, muito por conta da questão do trabalho. Esse elemento é muito central nas pesquisas relacionadas à África, né!? E é uma das linhas de pesquisa lá do Mestrado, o Funes⁹

⁹ O professor Eurípedes Antônio Funes possui doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1995) e Pós-doutorado pela UNICAMP (2003). Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia e Império, História e Meio Ambiente, atuando principalmente nos seguintes temas: escravidão, comunidades quilombolas, identidades, natureza e cultura e movimentos sociais. O Professor é grande conhecedor da história dos quilombos

e o Franck¹⁰ são os que mais trabalharam essa disciplina, aliás os que mais pesquisam, aliás o Funes, o Eurípedes Funes que é um dos professores, ele tem uma pesquisa¹¹ sobre os quilombolas e acho que o doutorado dele foi em cima disso. Mas assim, até mesmo na universidade você percebe que é uma área que ainda tá pra ser explorada, né? Diferente de América é quando você trabalha, não tanto Ásia, mas América e Europa. A parte ali moderna e contemporânea, os estudos que são feitos ali são bem mais, a produção é bem maior que a África. Mas no caso aí eu já tinha mesmo antes de entrar na faculdade, já despertava certa curiosidade pela África pelas essas questões de fugir do rótulo né!? Porque era tudo muito cômodo, porque era o discurso do europeu que tratava muito como ser inferiorizado, como objeto, então porque não inverter essa lógica e colocar o africano como sujeito, um construtor e aí a gente vai percebendo que ao longo da História, não só na História, mas também no campo da Sociologia, da Antropologia, existem várias produções que já desconstroem essa visão do africano como ser inferior, tá muito ligado também a um discurso cientificista, né? No século XIX eles tratavam de forma muito depreciativa os povos africanos e asiáticos, sobretudo naquela época do determinismo, mas assim é... a disciplina que eu tive ajudou a ter um olhar diferente sobre a África e mesmo não tendo conteúdo disponível, agora sim os livros de ensino médio já trazem um capítulo sobre o reino Cuxe, e alguns reinos africanos, Mali, sobre a Nigéria, quer dizer já tá melhorando, né!? Em relação ao que se tinha, não se tinha nada praticamente sobre esse tema, então assim nesse sentido o contato com essa disciplina facilitou também na construção do conhecimento e na preparação da aula, porque você tem mais subsídio, e de certa forma essa disciplina foi importante na minha formação acadêmica e hoje serve muito pra que eu possa ministrar conteúdos com mais capacidade, quando você tá dando mesmo no discurso no contexto das grandes navegações, aí você já começa a perceber que dá pra avaliar questões que relacionadas à administração, à política, à economia, lá mesmo na África, pra depois fazer a conexão com a História europeia. Mas essa disciplina abriu esses horizontes pra esse novo olhar sobre a África.

Aqui o professor relata que mesmo a Universidade possuindo as duas modalidades de formação, licenciatura e bacharelado, é muito comum que na licenciatura se privilegie as disciplinas de pesquisa, seria nesse caso tal situação reflexo do que Fonseca e Couto (2008) apontam como consequência da proposta de formação das Diretrizes dos Cursos de História em nosso país, que segundo as autoras privilegiam a formação do historiador e tratam a formação dos docentes de forma secundária? Sobre a temática africana, o professor

do Baixo Amazonas que foi tema de sua Tese de doutorado ("Nasci nas Matas, Nunca Tive Senhor: História e Memória dos Mocambos do Baixo Amazonas", Departamento de História da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995). Informações retiradas da plataforma lattes endereço: <http://lattes.cnpq.br/0105053283747562>.

¹⁰ O professor Franck Pierre Gilbert Ribard possui graduação em Sociologia - Université de Toulouse-Le Mirail (França, 1992), Mestrado em Antropologia Social e Histórica da Europa - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (França, 1993), Doutorado em História - Université de Paris IV-Sorbonne (França, 1997). Pós-Doutorado na Université Toulouse - Jean Jaurès (2013-2014, França). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de História, com ênfase em Antropologia Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: relações inter-étnicas, negro, memória da escravidão, festa, relações atlânticas. Ministra a disciplina de História da África no departamento de História da UFC, e é responsável pelo curso de Aperfeiçoamento em História da África oferecido pela Pró-Reitoria de Extensão da mesma universidade, sendo inclusive a participação neste curso que nos levou a enveredar por esta temática resultante nesta pesquisa. Informações retiradas da plataforma lattes, endereço: <http://lattes.cnpq.br/3916214396407081>.

¹¹ Ver nota explicativa referente ao professor Eurípedes Funes.

afirma que a disciplina que cursou na graduação contribuiu para mudar suas concepções sobre a África e ainda se refere aos livros didáticos que, segundo ele, trazem novos elementos diferentes do que se tinha há algum tempo, revelando assim como afirma Lima(2012) ser este um campo de conhecimento ainda em construção, porém em expansão.

O professor D nos conta abaixo um pouco sobre suas experiências no exercício do magistério e ressalta as dificuldades no início de carreira, em virtude da “didática”, pois mesmo possuindo na graduação disciplinas específicas que tratavam desses aspectos, na “execução” é diferente, o que pode nos levar a entender que mais uma vez seja essa característica do modelo de formação baseado na racionalidade técnica que separa teoria e prática.

(...) aí a princípio eu comecei mesmo em projetos de vestibular, de cursinho, eu não fui nem pro ensino regular não, depois é que eu comecei a trabalhar em escolas, escola particular e escola do Estado. Aí no começo foi difícil porque, por conta dessa didática né?! A condução da aula, a preparação, porque embora a gente tivesse uma disciplina específica pra fazer um plano de aula, pra descrever os objetivos, a metodologia, tudo aquilo, mas é diferente, na execução é (...) porque é como se você tivesse que fazer a chamada, a gente teve a disciplina de Didática, a chamada Transposição Didática, é quando você vai tentar facilitar o aprendizado, não tipo depreciar o conteúdo, mas fazer com que o aluno consiga assimilar e que ele consiga também fazer o *feedback* e dali, que é o mais importante que a gente busca, que é a discussão, o ganho trabalho quando eu vejo que existe uma discussão ali, que os alunos colocam uma opinião, mesmo algumas opiniões que são desconstruídas, mas quando percebe-se que o aluno assimila, quando ele discute, quando ele pergunta aquilo ali pelo menos pra mim, é uma experiência das mais importantes, que eu acredito que o historiador tem esse compromisso de fazer a reflexão sempre numa perspectiva dialética, tentando ver as opiniões e não refutando as opiniões. Porque de primeiro o professor era o senhor, aquela coisa do ditador né?! E o resto ali tinha que assimilar aquele conteúdo e não tinha como discutir, colocar suas ideias e melhorar a aula também, então nesse caso eu já estou a cinco anos nesse ambiente, agora assim, tem diferenças gritantes, não tão gritantes, mas tem diferenças ensino fundamental e ensino médio e aí de certa forma o professor tem uma parcela de culpa nisso porque você tem os recursos, hoje você tem acesso, você tem audiovisuais, fotografias, você tem acesso às linguagens e você já parte da ideia de que no fundamental os alunos não tem nenhum discernimento pra nada, e aí você olha e ... aí oh meu Deus, eu critiquei essa corrente que traz fatos e datas e aí eu vou ter que reproduzir esse mesmo discurso e de certa forma eu fiz isso no fundamental, eu até me policiava, tentava evitar, mas a maior parte por conta do contexto também, porque 50 alunos e muitos alunos carentes, muitos nem vinham pra estudar, pra fazer as atividades e a gente tinha que entrar naquele esquema, que não é dos mais interessantes. No ensino médio não, o ensino médio já era outra perspectiva, como eu trabalhava com cursinho, com 3º ano, eu já conseguia despertar a importância do ensino de História, e aí na questão não só na docência em si, mas na compreensão do mundo, na vida, porque do seu bairro já pode construir pequenas Histórias, pequenas memórias, eu gostava muito da História Social, uma afeição pessoal pela História Social porque é diferente da História econômica porque a História econômica geralmente você tá muito direcionado, aos sistemas de produção, às ideologias, ao trabalho, o elemento trabalho é muito forte, e aí quando você se depara com uma História Social que trabalha com a cultura, com os costumes, aí você percebe que os sujeitos são múltiplos, as possibilidades de interpretação do conhecimento, de você também, e aí levar isso pra sala de aula também, e aí levar isso pra sala de aula

também porque a História está para além dos muros né?!(...) aí sim no ensino médio o método foi mais diversificado, já deu pra trabalhar melhor o aprendizado com os alunos embora se tenha alguns percalços. (PROFESSOR D)

A seguir, temos a fala do Professor E, que nos relata também sobre sua formação e experiências na docência:

A minha graduação eu comecei em 2002.2, foi na Universidade Federal do Ceará, tava saindo de uma greve, tava começando aquele período então tudo ainda muito novo, então a principal contribuição pra mim foi ver a disciplina História com outro olhar, porque como eu falei já anteriormente, a gente via a História como algo decorativo, mas mesmo assim eu me interessei, mesmo sendo decorativa eu gostava, eu tinha prazer em estudar História, que é aquela coisa que o Marc Bloch¹² fala, né?! Pra que serve a História, Primeiro é pra te divertir, pra te dar prazer. Mesmo ela sendo tradicional me dava prazer, eu gostava de estudar, então por isso que eu resolvi fazer o curso de História, pelo prazer que eu tinha de tá conhecendo, de tá estudando. Quando eu chego na UFC em 2002, logo na disciplina de Introdução aos Estudos Históricos, eu tive aquele choque, que você que tava bem distante a realidade do que você estudava na educação básica com o que você passava a ver no ensino superior, era algo totalmente diferente da educação básica que a gente tinha. A gente tinha aquela ideia de que existia uma verdade absoluta, que só existia aquela verdade sobre determinado tema, quando chega no ensino superior a gente passa a ver várias visões, outras visões sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema e isso me chocou muito e de forma positiva, eu acho que por causa do choque te leva a refletir, sobre a sociedade mesmo, também porque um dos principais objetivos da História é tentar refletir sobre o presente, né! Não é só o passado pelo passado, mas a reflexão do presente. Então essas várias visões me influenciou bastante, me chocou e eu acho que de uma forma positiva, a História não é decorativa, a História não é uma verdade absoluta, as visões, existem visões sobre determinados objetos e que se renovam com o tempo. Já a pós-graduação eu comecei em 2010, o mestrado em História na UFC e aí a principal contribuição foi que eu pude aprofundar um pouco mais de teoria, metodologia e pesquisa, porque eu acho que a minha graduação foi fraca essa questão de pesquisar, a gente apesar de discutir bastante outras visões, mas a pesquisa foi muito fraca durante o período de 2002-2007 da graduação. Já o 2010 quando eu entro no mestrado realmente eu me tornei um pesquisador, então a principal contribuição da pós na minha formação foi ter outro olhar sobre a pesquisa. E que eu acho que a gente pode tá aplicando também essa pesquisa, claro que no ensino básico, não no intuito de formar o aluno como um historiador, mas que ele possa pesquisar e descobrir o conhecimento também a partir de levar fonte histórica pra sala de aula.(...). (PROFESSOR E)

O professor E possui mestrado e afirma entre outras coisas que houve um “choque” quando entrou na graduação, pois percebeu a distância entre o tipo de História que se via na educação básica e a que se produz na academia, assim nos questionamos: os saberes da educação básica dialogaram de alguma forma com os saberes acadêmicos? São os questionamentos que só no decorrer da análise dos dados poderemos responder e ainda refere-

¹² Apologia da História ou O Ofício de Historiador (título original, publicado por Lucien Febvre em 1949, *Apologie de l'histoire ou Métier d'historien*), é publicação póstuma do historiador. Nesta obra, Marc Bloch expõe elementos de metodologia de pesquisa em História, partindo de uma indagação de seu filho "Papai, então me explica para que serve a história.", visando expor para leigos e acadêmicos sua visão de história.

se a Marc Bloch, revelando assim como o professor anterior o contato com a Escola dos Annales¹³.

Então, eu comecei a trabalhar mesmo em sala de aula, na prática docente, em 2007, eu terminei a graduação em 2007, mas 2005 e 2006 eu trabalhava como bolsista em um museu, era também catalogando, pesquisando, mas a prática pra sala de aula eu só comecei realmente em 2007 no Estado, era noite, trabalhava à noite até porque eu consegui conciliar um tempinho dos últimos anos do estágio com essa questão de dar aula à noite e eu fazia disciplinas de manhã, estagiava à tarde e dava aulas à noite. Então fiquei 2007, 2008, 2009 dando aula de História no Estado como professor temporário. Em 2010, eu comecei o mestrado, então eu resolvi me dedicar somente ao mestrado, aí em 2011 eu tava também só no mestrado e eu fiz um intercâmbio pra Unicamp, pra Campinas, então lá também não tava em sala de aula, quando eu voltei em 2012 já só na escrita da dissertação, eu tive que começar a dar aula, porque minha bolsa tava acabando, era bolsista, eu fui bolsista desde o primeiro mês do mestrado, aí comecei a dar aula no curso de História, umas duas disciplinas, aí depois o curso terminou, não formou mais turma que era universidade particular, era instituto particular, aí eu comecei a dar aula nos cursos de pedagogia, mas sempre mais voltadas pra área de humanas, nada de conteúdo histórico específico, eram sempre temas transversais, por exemplo: Cultura e Educação que é um conceito que a gente trabalha muito na História, aí em 2012, 2013, 2014 é que eu voltei a dar aula na educação básica dando a disciplina de História, mas sempre complementando com uma ou duas aulas de sociologia pra fechar a carga horária.(...) Atuo ainda atualmente no ensino superior nessas instituições particulares. (PROFESSOR E)

Ao mencionar suas experiências profissionais, podemos perceber que este atuou com um vínculo de professor temporário no Estado, e encontra-se agora como efetivo da rede estadual bem como ainda leciona no ensino superior em instituições privadas. Sobre sua formação em nível de mestrado ressalta ainda o período na Unicamp, e um período em que trabalhou em um museu, vemos assim que vários foram os espaços que atuaram na constituição dos saberes desse profissional.

Seguimos com a fala do Professor F, este nos relata um pouco sobre sua formação desde a educação básica até o momento quando cursa o doutorado na UFC e ainda os fala de suas experiências profissionais.

A minha formação acadêmica tanto a nível de graduação como pós-graduação, acabou sendo em uma mesma instituição. Eu fui pra UFC desde 2004, então eu fiz minha graduação de 2004 até o final de 2008, aí com muito esforço consegui emendar o mestrado, aí fiz de 2009 a 2011.2, aí dei uma paradinha de um ano porque todo ser humano uma hora tem que parar(...). E aí em 2013 eu ingressei no doutorado, então eu tô até esse momento nos estudos de qualificação, se tudo der certo até o final do mês eu qualifico. Então assim, é uma formação que perpassa uma única instituição (...). Nesse sentido, eu acho que a formação acadêmica ela foi interessante pra mim, porque eu fiz um exercício de *práxis*, né?! Ao mesmo tempo

¹³ Já nos referimos anteriormente ao tratarmos da História das Mentalidades.

que eu tava na faculdade desde o 3º semestre, eu tava em sala de aula também, eu consegui uma vaguinha, na época até eu me lembro, meu primeiro salário foi 75 reais, porque eu tinha duas aulas em uma única escola, um professor tinha tido um problema de saúde, teve que se afastar e eu assumi e aí agente tava sempre fazendo esse diálogo. Então eu ia pra sala de aula, tinha a experiência com os meninos e depois voltava pra academia, dentro da universidade eu meio que debatia aquilo, aí foi a época que eu tava entrando nas disciplinas que são mais voltadas pro lado da docência, então quando a gente foi fazer análise de currículo, então eu não tava mais falando de currículo, apenas a partir dos documentos do MEC(...).

A minha primeira experiência em sala de aula foi logo quando eu tava dentro da universidade. Então, até por isso eu já tô com uns aninhos dentro de sala, já completei nove anos, apesar de só tá com dois anos e um pouquinho de ensino público, eu já venho aí de oito anos de ensino particular em diversas esferas. Então minha primeira experiência foi no ensino fundamental II, depois eu tive uma experiência com ensino fundamental I, com turmas de 3ª série e 4ª série (...), aí passei quatro anos em cursinho, aí é loucura entrar em sala de aula e tem que fazer e acontecer (...) é uma outra lógica, conteúdo, conteúdo, ... e apresentar esse conteúdo de uma forma mais agradável possível, e aí vai, foi essa época que eu mais reativei conhecimentos da minha época de participação de grupos de teatro, porque fazia as encenações mais medonhas do mundo pra ver se os meninos prestavam atenção. E aí também um período de quatro anos que eu tô em ensino de nível superior, mas não em História, é um curso de Serviço Social(...). E no ensino médio, eu já tinha uma experiência em particulares e tá com dois anos que eu tô no Estado (...). (PROFESSOR F)

O professor F está cursando o doutorado e desde o 3º semestre da graduação já leciona tendo, portanto, experiência significativa em sala de aula. Ele afirma que tal experiência foi importante para sua “práxis”. Nesse sentido, teriam ajudado esses “saberes da experiência” (TARDIF, 2012), forjados em sala de aula, concomitante à formação acadêmica na trajetória formativa de nosso sujeito? Além disso, nessa breve apresentação, vemos que ele lecionou em todos os níveis da educação desde a educação infantil até o ensino superior, o que pode ter contribuído para elaborar sua prática pedagógica.

Nosso último entrevistado diz que nunca pensou em ser professora e que na realidade prestou vestibular para Geografia na modalidade bacharelado, porém, por não lograr êxito, acabou por ingressar no curso de História, porém destaca que os bons professores a fizeram gostar do curso, o tornaram prazeroso e dessa forma foi “aprendendo” a gostar do curso. Nesse caso, a influência desses professores a fizeram enveredar pelo caminho da docência? Tardif (2012) afirma ser este um aspecto presente na escolha da docência como profissão, muitos futuros professores a escolhem por influência de algum mestre que marcou sua vida escolar. Essas questões serão respondidas mais detalhadamente nos próximos tópicos deste capítulo.

Eu cursei na Universidade Vale do Acaraú, mais conhecida como UVA, entrei em 2006, concluí no 2º semestre de 2009, (...) mas foi bem prazeroso, tive bons professores, que fizeram com que realmente eu passasse a gostar do curso, passasse

a me dedicar, então foi um período satisfatório, proveitoso. Bom, como professora de História mesmo eu iniciei no final do curso, quando eu concluí o curso de História, quase no finalzinho de 2009, vou dizer 2010, então há cinco anos que eu atuo mesmo na área como professora de História. E assim a cada dia que passa, a cada ano a gente vê que a gente vai aprendendo novas coisas. Até mesmo porque a gente não tá na sala de aula só pra ensinar, né? A gente tá também pra aprender, a gente vai aprendendo com os alunos que são pessoas diferentes, são cabeças diferentes e aí a gente vai sempre pegando um pouco de cada turma e trazendo também pra nossa experiência profissional. (...) Na verdade é assim, eu queria fazer Geografia, aí eu nunca pensei em ser professora pra falar a verdade, tanto é que quando eu tentei na UECE, eu tentei fazer o bacharelado, aí não passei, aí no mesmo ano eu tentei UECE e tentei UVA, aí na UVA eu passei só que aí tinha a escolha do curso, aí tinha só Biologia, Matemática e História, aí pensei: Matemática não é minha praia, Biologia também não, ah vou pra História, História é bom e vai ser até interessante, porque eu vou aprender um pouco mais, né?! E fui aprendendo a gostar do curso, porque realmente na faculdade é bem diferente da escola e a gente busca, pesquisa, corre atrás e aí a gente vai aprendendo a gostar e vai conhecendo de fato a História como ela é. (PROFESSOR G)

Além dessas informações iniciais, nossos sujeitos, ao se apresentarem, deixam pelo caminho algumas pistas que nos serão úteis nos tópicos posteriores. Enfim, nossos sujeitos têm ainda muito o que nos revelar e essas questões serão na medida do possível respondidas nos tópicos seguintes. Temos ainda longo caminho a trilhar para tentarmos responder ao nosso problema de pesquisa e assim de alguma forma traçar um panorama de como os professores de Maranguape/CE que atuam nas escolas da rede estadual de ensino constituíram/constituem seus saberes relativos à temática africana e de que forma os mobilizam em seus cotidianos em sala de aula.

4.2 A FORMAÇÃO E OS SABERES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE MARANGUAPE/CE SOBRE A TEMÁTICA AFRICANA: EM BUSCA DE RESPOSTAS

Como já mencionado diversas vezes neste trabalho, uma das principais categorias que nos servem de embasamento teórico é a de saberes docentes, de acordo com a definição de Tardif (2012). Nesse caso, o autor caracteriza os saberes docentes como múltiplos, uma espécie de teia, provenientes de diversas fontes e forjados em diferentes momentos da vida do sujeito, ultrapassando assim a formação em instituições oficiais como a escola e a universidade. O professor, portanto, enquanto ser humano carrega consigo uma bagagem de saberes constituídos durante toda a sua existência, sendo estes, conseqüentemente, permeados pelos vários processos sociais e culturais nos quais ele esteve envolvido.

Estamos também de acordo com Zamboni e Fonseca (2008) quando afirmam que existem múltiplos lugares, tempos e processos de formação para se tornar professor de História. Interessa-nos, portanto, todo e qualquer tipo de saber que os professores possuem, pois, de acordo com Nóvoa (1995), não há como separar o eu pessoal do eu profissional.

Nesse item, vamos nos deter nas análises das falas de nossos sujeitos nos utilizando da metodologia da História Oral, pois esta nos oferece através de suas entrevistas “(...) uma rica evidência sobre os verdadeiros significados subjetivos ou pessoais de eventos passados (...)” bem como “(...) permitem explorar aspectos da experiência histórica que raramente são registrados, tais como relações pessoais, vida doméstica etc. (...)” (THOMSON, 2000, p. 51). Por ser a temática africana o objeto de nossa investigação, centramo-nos no gênero História Oral Temática, para tentarmos responder à questão central de nossa pesquisa, cujo objetivo é entender como são constituídos e mobilizados os saberes relativos à História da África e Cultura afro-brasileira e africana dos professores de História de Maranguape/CE, *locus* de nossa investigação.

Em busca de respostas para nossas inquietações sobre como se deu e/ou está se dando a constituição dos saberes sobre a temática africana de nossos sujeitos, começamos por tentar traçar seus percursos formativos desde a formação na educação básica até o presente momento, lembrando que consideramos também nos relatos outros espaços formativos que tenham contribuído de alguma forma para forjar saberes e experiências vivenciadas por nossos sujeitos.

Todos os nossos sujeitos tiveram suas formações na educação básica entre fins da década de 1980 e durante a década de 1990. Nesse período, o Ensino de História passava por uma série de transformações, estas vieram no bojo do processo de redemocratização do país e junto também com uma série de movimentos sociais que lutavam por uma sociedade mais democrática.

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média. (FONSECA, 2003, p. 59)

Assim, em âmbito nacional processavam-se mudanças políticas importantes na realidade do país e isso se refletia no contexto escolar. Como vivenciaram essas mudanças nossos sujeitos? Como perceberam essas mudanças? Aliás, teriam eles percebido tais

mudanças, uma vez que até aqui ainda eram apenas alunos em escolas de Maranguape e regiões adjacentes? Como elas os atingiram e a seus professores de História em seus cotidianos escolares? Uma vez que como afirma Oliva (2003):

Aqueles que se sentaram em bancos escolares até o fim da ditadura militar tinham que se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista recheada por memorizações de datas, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens. Sem contar a extrema valorização da abordagem política pouco atraente, do eurocentrismo na História Geral e da exaltação da nação e de seus governantes na História do Brasil. Todos esses conteúdos eram apresentados com pouco ou nenhum perfil crítico e não existiam brechas para a participação das pessoas comuns nos fatos tratados. (OLIVA, 2003, p.224-225)

Quanto ao período em que nossos sujeitos frequentaram os bancos escolares, ou seja, no final dos anos 1980 e durante toda a década de 1990, Oliva (2003, p. 424) anuncia que:

(...) os anos 1980 e 1990 reservaram um espaço fecundo e estimulante para a (re)significação de sua existência. Estabeleceu-se um diálogo, mais ou menos aberto, entre os diversos setores interessados em repensar a abordagem da História em sala de aula. Outras perspectivas teóricas—Marxismo e História Nova—passaram a inundar os livros didáticos, levando à incorporação de abordagens econômicas estruturais e temáticas dos conteúdos tratados ou determinados pelos currículos. (OLIVA, 2003, p.424)

Diante do exposto, é de se esperar que a formação básica de nossos futuros docentes tenham se dado nessas mesmas linhas teóricas e metodológicas, vejamos, portanto, o que eles nos dizem:

A começar pelo ensino fundamental, (...) na minha época era 1 professor pra dar aula de História e Geografia, assim, na maioria das vezes ele podia nem ser formado nessas duas áreas, podia ser um professor de Português pra dar aula de História e Geografia, tá entendendo? Podia ser uma professora de Matemática, e isso ainda acontece, viu?! Não é só na minha época não, isso ainda acontece, porque meu irmão é o mesmo caso. E assim, eu não lembro em relação aos métodos que eles utilizavam, na grande maioria eram textos, se eles não tinham a formação eles não podiam dar uma explicação mais aprofundada do assunto, e era uma coisa bem “artificial”. Quando eu passei pro ensino médio eu achei que fosse melhorar, mas não, não melhorou (...) e eu lembro que na época a professora de História ela não vinha, ela era bem legal, ela tinha uma tendência assim bem marxista, bem maluca mesmo, ela dava umas aulas assim bem “show de bola”, mas ela dificilmente vinha, então minha formação básica em relação à História foi muito prejudicada por conta disso. (PROFESSOR A)

Nesse depoimento, percebemos que o professor, ao relembrar sua trajetória na educação básica, cita dois aspectos bastante importantes: primeiramente no ensino fundamental sobre a formação de seus professores de História, ressalta que estes não tinham

formação específica nessa área, o que está de acordo com o que é colocado por Martins (2002), quando afirma que no Brasil desde o século XIX e também durante o início do século XX quem produzia o conhecimento Histórico e também muitas vezes era professor dessa disciplina eram pessoas não graduadas em História. Mesmo considerando que o contexto histórico é outro, mantém-se esse aspecto de alguém sem formação específica lecionar a disciplina de História, nesse caso podemos nos questionar que saberes tais professores possuíam para lecionar História e se isso interferiu na formação de seus alunos, incluindo aqui nosso futuro docente.

Outro aspecto importante relatado por nosso sujeito é o fato de que no ensino médio a professora tinha uma tendência marxista. Nesse caso, tal situação é condizente com o contexto político vivido pelo país naquele momento. Uma vez que os programas de meados da década de 80 pretendiam uma prática inovadora, propunham uma visão diferente do processo histórico, deixando de privilegiar os grandes feitos e fatos da historiografia tradicional, nesse sentido partiam para uma análise das lutas de classes e aspectos estruturais o que revelava uma clara fundamentação no marxismo.

Não é de admirar, assim, que num momento em que as lutas contra o regime autoritário e pelo processo de redemocratização do país, essa proposta para o ensino de História angariasse simpatias. Afinal, importantes grupos que lideravam aquele processo ligavam-se às tendências políticas de esquerda vinculados aos movimentos de inspiração socialista. (FONSECA, 2003, p.63)

Prosseguindo com as falas de nossos sujeitos, os professores B, C e D têm discursos bem semelhantes quando se referem às características do ensino de História por ocasião de suas formações na educação básica, assim vejamos:

Bom, quando eu estudava no fundamental, (...) a minha formação era bem tradicional, muito de memória mesmo, memorizar fatos históricos e o meu professor, ele e todos com raríssimas exceções, raramente alguém era aquele tipo de professor que questionava alguma coisa, mas no geral (...) só pra encher o saco do professor, eu sempre estudava antes tudo, ia na biblioteca pegava as enciclopédias só pra encher o saco do professor de História. Então eu achava que eu era uma criança fora do normal, porque eu adorava encher a paciência deles, questionar sobre aquilo que eu achava que não era certo e isso às vezes irritava um pouco meu professor de História (...), pois ele tinha uma disciplina militar e quando eu levantava a mão pra fazer uma pergunta ele dizia: lá vem. No médio, também era com ele, mesmo método, sempre enchendo a paciência dele, eu acho que eu passei o fundamental até o ensino médio enchendo a paciência dele. (PROFESSOR B)

Com certeza bem mais tradicional que hoje em dia, normalmente uma aula mais pautada no diálogo, aliás, não é nem no diálogo, na oralidade e na escrita, vez por outra alguns debates, mas muito pontuais e normalmente a maioria das aulas que eu me lembro de História são realmente aulas tradicionais, sobre o ponto de vista do método tradicional, trabalhando mesmo só uma aula onde o professor fala e o aluno escuta (...). Eu sempre estudei em escola pública, mas nesta escola ela era bem tradicional, então a História também era aquela coisa muito voltada pra os grandes

heróis, pra aquele negócio “decoreba” das datas etc. (...) em geral foi assim. (PROFESSOR C)

No ensino fundamental, havia... é... na verdade uma abordagem muito limitada, no que se refere à produção de conhecimento histórico, os livros didáticos, podemos dizer assim, não forneciam muitos subsídios. E os próprios docentes também não tinham uma formação qualificada como tem hoje, e era muito monótono, método tradicional, praticamente uniforme, o professor ali no centro e muito fato, data, isso lembrava muito uma perspectiva tradicionalista, as primeiras correntes historiográficas, sobretudo de viés positivista, traziam essas linearidades e você não tinha como fazer uma síntese, uma interpretação, que fosse diferente do rótulo, do lugar comum. (PROFESSOR D)

Nesse caso, embora houvesse como afirmamos anteriormente, todo um contexto de mudanças referentes ao ensino de História, percebemos pela descrição de nossos professores que a abordagem em que se deram suas formações relacionadas à História foi baseada em pressupostos positivistas. Assim, para Araújo e Souza (2009), a História ensinada no Brasil carrega consigo as heranças dos aportes teóricos do positivismo e estes exerceram influência significativa nas práticas pedagógicas, currículos e materiais didáticos durante décadas em nossa educação.

Na realidade, era bem tradicional, aquela questão do professor passar sempre questionário a partir do conteúdo, não era uma disciplina muito reflexiva, era apenas de você absorver conteúdo, era aquela visão tradicional positivista. Eu lembro que na minha época sempre fazia: ah, a prova bimestral, vou fazer 20 questões, um questionário de 20 questões, vocês decorem e eu vou tirar 10 questões. Então, sempre foi essa visão muito tradicional mesmo, bem positivista nesse sentido, e o método era o professor explanando a aula, ele passava o conteúdo, mas não fazia a gente refletir sobre o conteúdo, só jogando, só jogando e pronto. Fundamental e médio sempre foi assim, jogava-se um “conteudozinho” e “vamo” questionário. É tanto que a gente tinha aquela ideia de matéria decorativa mesmo, porque era a forma como era trabalhada com os alunos, era pra decorar. (PROFESSOR E)

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, portanto, apesar de um amplo processo de mudanças pelo qual passava o ensino de História e nesse caso Fonseca (2003) assim o caracteriza:

Se num primeiro momento a nova história a ser ensinada nas escolas apoiava-se teoricamente no materialismo histórico- e o momento político favoreceu sem dúvida, essa escolha, logo no final dos anos 80 e início dos 90 a historiografia brasileira acelerava um significativo processo de renovação, expondo a influência cada vez mais nítida da chamada “nova história”, particularmente a tendência de origem francesa. (FONSECA, 2003, p. 65-66)

Na realidade vivenciada por nossos sujeitos nem sempre isso ficou evidente, se não vejamos como nos relatam os Professores F e G:

A minha educação básica, ela teve uma carga porque durante tanto o ensino fundamental e médio eu estudei numa instituição particular como bolsista, então o tempo todo havia uma pauta recorrente que era o mal fadado vestibular da UFC. Então o tempo todo o que se batia era aquilo, vamos estudar isso porque isso é pra o vestibular, vamos fazer isso porque isso cai no vestibular, mas mesmo assim não é, durante o ensino fundamental, eu tive basicamente a experiência com uma única professora, e a nossa formação era muito pautada no processo de leitura né?! Então era: todo mundo chega na sala, todo mundo abre o livro, lê e vai pontuando aquilo que a gente deveria marcar. Quando ela queria sair um pouco disso, que era uma ou duas vezes por ano, então ela fazia aquele “esquemazinho”, bota a linha, com a linha ela ia pontuando, ano de 1922 semana de arte moderna, e assim ia, ia marcando e pontuando. Então no ensino fundamental mesmo tendo sido esse primeiro momento de encontro um pouco mais gostoso com a disciplina de História pelo encanto da leitura, naquele momento de aprendizagem, muito de conhecer novas coisas, de ler novas coisas, então o ensino fundamental foi bom pra mim, principalmente no sentido de ampliação de leituras, mas em termos de metodologias de ensino foi permanecer nos anos 60, permanecer nos anos 70, mesmo essa formação tendo acontecido na década de 90. Já no início do ensino médio, eu já tive um encontro com outro professor que depois passou a ser meu colega de trabalho, que aí ele já trabalhava uma História muito mais narrada, então em sala de aula ele fazia os tópicos, os esquemas que parecia até a grosso modo, quando já num momento posterior estudando um pouco sobre metodologias, me parecia ser algo um tanto quanto tradicional(...), mas com ele eu entendi uma coisa que eu acabei carregando pro meu exercício profissional, que nada melhor que uma História bem contada, que esse papel da narrativa do ensino na sala de aula, que acaba criando um encantamento e uma aproximação, porque o aluno acaba se identificando mais com aquele conteúdo, exatamente porque aquela História foi bem narrada (...). Então, foi uma formação que ela se pautou basicamente em dois modelos, que não se preocupou muito com a ampliação de metodologias (...), era um mesmo formato que o professor carregava com ele, no caso os dois professores. Nesse período eu via duas grandes correntes, no caso essa minha primeira professora ela era uma positivista de tipo tradicional, num tinha muito por onde correr, eram vultos históricos, os grandes homens, os grandes feitos e por aí vai né?! Já esse outro professor ele tinha a um “pezinho” ali numa História mais próxima da História dos Annales apesar de isso não ficar muito evidente na fala dele. (PROFESSOR F)

Eu vou começar pelo ensino fundamental, como eu tava te dizendo que eu acho que eu fiquei tão traumatizada, que hoje eu tento já não utilizar isso em sala de aula, e de uma certa forma eu vejo até meus alunos às vezes cobraram, aí professora a Sra. não vai passar revisão? Porque no meu tempo de fundamental a professora vinha e passava um questionário, ah eu vou passar 15 questões, vocês estudam que a gente vai tirar “tantas” pra prova, então era aquela coisa de decorar mesmo. Realmente a gente não aprendia História, a gente decorava a História pra poder fazer a avaliação no final do bimestre. Aí no meu tempo de ensino médio já mudou um pouco mais, e aí eu encontrei as dificuldades por conta disso, porque eu não tive no fundamental, mas no médio já era um pouco diferente (...). (PROFESSOR G)

Assim, percebemos que parecem ter convivido com um ensino de História bastante tradicional de viés positivista, juntamente com um de tendência marxista bem como um ensino que se caracterizava por ter como nos diz o professor F “um pezinho na Nova História”, o que nos mostra um processo feito de avanços, permanências e recuos, sendo esse processo responsável por forjar em grande parte os saberes relacionados à História de nossos depoentes.

A partir do que foi exposto, podemos nos questionar como então era tratada a temática africana nesse período no qual esses docentes ainda cursavam a educação básica? Que tipo de saberes os professores de então possuíam sobre a África e como abordavam isso em sala de aula? Consequentemente, que África nossos sujeitos conheciam quando eram alunos da educação básica? Lembremos que Oliva (2007) afirma que até a década de 1990 a presença da História da África nos currículos de educação básica era praticamente insignificante e Lima (2004) continua nos dizendo que até a década de 1980 tal temática era também ausente nos cursos de nível superior. Assim, muitos professores não tiveram acesso à temática africana por ocasião de suas formações nos cursos superiores nesse período ou quando tiveram prevalecia a abordagem eurocêntrica sobre a História africana. Nesse caso, vejamos o que dizem nossos docentes sobre a temática africana quando estes frequentavam os bancos das escolas nas décadas de 80 e 90.

Não eram, até onde eu lembro não era, primeiro pela deficiência que havia em relação ao professor e segundo eu não lembro que era dado enfoque durante o ensino, durante minha educação básica não, não lembro, com exceção do Egito, que não deixa de ser África, porém eu acho que quando se fala do Egito, a Civilização do Nilo, parece que nem faz parte da África, eu não lembro que era dada atenção a esses temas não. (PROFESSOR A)

A História do continente africano no geral a gente via só a parte que era a pré-história, Egito e esquecia. Você esquece que o continente africano existe e você passa a estudar só Europa, só as revoluções, as ideias, a filosofia, tudo europeu, então visão de África que eu sempre tive foi a visão que eu acredito que a maioria tem até hoje, que é a de um continente pobre, miserável em que praticamente todos morrem de fome e atualmente tá numa guerra civil quase que constante em alguns países e aí essa é visão desde aquela época. (PROFESSOR B)

Pra falar a verdade eu não me lembro de nenhuma “ocasiãozinha” onde tenha sido abordada a História da África durante a minha formação básica. Nenhuma. (PROFESSOR C)

Até aqui vemos como predominou a abordagem em que a África é vista de forma pontual, além de ser entendida como um continente inferiorizado, visão que durante muito tempo esteve presente no imaginário da maioria e propagado pelo senso comum, tratada de forma estigmatizada fruto de uma historiografia de viés eurocêntrica. Assim, de acordo com Oliva (2003), a África ensinada em nossas escolas caracterizava-se nesse período pelo silêncio, desconhecimentos e representações eurocêntricas e quando esse silêncio era quebrado a leitura feita era distorcida e imprecisa, fruto de visões historicamente construídas pelo mundo ocidental sobre a África e suas populações. A fala do professor D deixa isso mais evidente ainda:

E no caso da África era visto sempre como um continente que foi devastado, explorado, então você não identificava outros elementos que desconstruísse essa visão etnocêntrica, você tinha sempre o europeu no centro e os africanos eram descartados, ou eram vistos como seres inferiores, inclusive aquelas classificações de selvageria, barbárie e civilização, os africanos entravam sempre numa escala inferior e isso foi uma constante no caso no ensino fundamental. As gravuras também que não retratavam, podemos dizer assim outro tipo (...) do cotidiano, só a parte mais econômica do trabalho compulsório, dificilmente você identificava as práticas culturais, outras manifestações, realmente era a escravidão o elemento central, e isso também se perpetuou pelo ensino médio. (...). E no ensino médio a gente praticamente não explorava os conteúdos, tudo era muito assim, eram as civilizações antigas, mas você tinha o Egito que também tá ali na África, mas diferente de como se lida com a África hoje. (PROFESSOR D)

Se entendermos a escola como nos coloca Costa (2012) como um espaço essencial de socialização, é possível afirmarmos que tais abordagens sobre a temática africana podem ter influenciado de forma a perpetuar discursos preconceituosos sobre o negro, já que ainda segundo esse autor a escola exerce grande influência nas formas de se perceber o mundo. Nesse caso, as imagens arraigadas sobre a África e os afro-brasileiros contribuem para propagar estereótipos e preconceitos. Como afirma Munanga (2008), nossa educação é monocultural, não há um diálogo intercultural, prevalece o monoculturalismo ocidental, nossa diversidade, nossas diferenças são tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro. Nesse caso, o mesmo autor ainda nos questiona: “Pode a escola ajudar na luta contra o racismo, o machismo, a xenofobia, a intolerância, o sexismo? Na sua missão de instrução, de abertura e formação ao espírito científico, pode a escola participar do combate contra os preconceitos? Talvez não, talvez sim, pois existem tantas formas de escolas quantas formas de educação”. (IDEM, 2008, p.42). Nesse caso teriam tido nossos futuros docentes em suas formações na educação básica uma educação que valorizava a diversidade? Vejamos mais um pouco de seus relatos:

Uma parte da África era contemplada através do Egito, que a gente não conhecia como África, era passado como um local, não mostrava a geografia do Egito, qual continente tava localizado, então eu vim saber que o Egito era na África, muito tempo depois, eu diria que no ensino superior mesmo. Então assim, os conteúdos de História da África que nós estamos começando a ter hoje nos livros didáticos não eram trabalhados, a chamada África negra mais ali ao sul também não era trabalhado, só o Egito, mas era descontextualizado. Não tem nada que eu me lembre que foi trabalhado no ensino fundamental e médio, não tenho nenhuma recordação. (PROFESSOR E)

Aqui temos um problema, a África era praticamente ausente, os momentos em que se falava de África é até dentro de uma lógica bem cruel e eurocêntrica. A África se fala um pouquinho sobre ela nos primeiros hominídeos, o processo de desenvolvimento ali dos primeiros grupos humanos, aí ela desaparece, aí mesmo se falando no processo de Antiguidade se tocando no Egito, você só sabe que o Egito é na África porque enfim você vai lá pro mapa, eu quando menino besta curioso ia no mapa e via, porque na lógica de apresentação ficava aquilo é Oriente né? Então ali é

uma outra parte do mundo, aquilo não é África, então reforçava mais uma vez a ideia de que a África é território apenas de negros, de civilizações atrasadas e que nada grandioso como a civilização egípcia por exemplo, poderia se desenvolver ali, aí sumia de novo e só vinha aparecer novamente pontuado quando se falava de Cartago, mas também só dava pra saber que Cartago era na África porque ia no mapa olhar. A África que compreenderia aquele período que seria a Alta e Baixa Idade Média, antes dos primeiros contatos lusitanos e nada era a mesma coisa, não aparecia e de repente eles voltavam à cena, mas por culpa dos portugueses (...) não havia uma preocupação em apresentar as diversas civilizações que vão se desenvolver naquela região, passava-se muito batido e aí ela aparecia sempre como um espaço alvo de interferência de outros povos. Num primeiro momento aí por causa do contato com os gregos com o Egito, num segundo momento por causa de Roma e num terceiro momento os portugueses e depois por causa dos imperialismos. Então sempre era a visão de um espaço sob dominação, nunca um espaço capaz por si próprio ou um espaço propício para o desenvolvimento de grandes civilizações e por fim se falava uma ou outra coisinha sobre os conflitos contemporâneos. E no Brasil essa relação da escravidão o tempo inteiro, não era uma abordagem como aquela do Luiz Felipe de Alencastro, que vai fazer uma associação entre Pernambuco e Angola, a ideia do brasileiro, que seria aquele que está no Brasil, mas tem uma relação muito mais íntima com a África do que com Portugal, isso aí é assunto de faculdade, porque no ensino médio e no fundamental não existia. Era um espaço de ausência, pensando assim numa lógica de como era apresentada, era um espaço de ausência e vez por outra era atacado por alguém e aí quando era atacado criava alguma relevância pra tá no livro e por estar no livro acabava sendo pontuado em sala de aula. (PROFESSOR F)

Não, no período de aluna, principalmente como eu já disse no ensino fundamental, a gente via que era a História eurocêntrica mesmo, tanto é que eu só fui ver mesmo História da África no ensino médio, que foi justamente quando já começou a questão dessa cobrança de se trabalhar mesmo a História africana e indígena, que faz parte da nossa cultura (...) porque até então não, porque os livros, as escolas, os professores traziam sempre a História europeia. (PROFESSOR G)

Um aspecto interessante é que todos os nossos sujeitos se reportam ao estudo do Egito, porém ressaltando que este era feito de forma descontextualizada, sem relação com a História africana. Nesse caso, Nascimento (2007) não nos deixa esquecer que tal situação tem uma razão histórica e ideológica, portanto não foi à toa que roubaram o Egito à África.

Várias noções falsas foram criadas para justificar a ideia da inferioridade do negro africano. Dizia-se que os negros não construíram civilização. Mas algumas das primeiras civilizações do mundo, como a egípcia e a núbica, estão na África. Como justificar, então, a ideia da falta de capacidade dos negros africanos para criar ou mesmo contribuir para a civilização humana? A egiptologia, disciplina surgida na Europa no século XIX, dedicou-se durante muito tempo a esse dilema, produzindo as teses que formam a base principal das teorias pseudocientíficas do racismo. Uma das mais importantes soluções encontradas foi a de extirpar as civilizações clássicas africanas do continente, situando-as como civilizações orientais. Assim, o Egito pertenceria não à África, mas ao Oriente Médio. Apesar de geograficamente impossível, essa operação foi um sucesso ideológico: ainda hoje existe o hábito de identificar o Egito como país do Oriente Médio e não do continente africano, como era ensinado nas escolas do Ocidente até muito recentemente. (NASCIMENTO, 2007, p. 20)

Concluindo o relato de nossos sujeitos sobre suas passagens pelos bancos escolares, podemos entender que tal abordagem sobre a temática africana pode demonstrar que os professores de então possuíam uma formação baseada em uma historiografia tradicional, uma vez que a produção do conhecimento histórico sobre a África ainda estava a passar pelo processo de desconstrução que passaria posteriormente e pelo qual ainda vem passando. Para Teles (2012), desde a década de 1950 que a historiografia africana vem passando por mudanças, sendo reescrita considerando o africano como sujeito de sua própria história, o autor aponta ainda a coleção da UNESCO - História Geral da África - como um marco desse processo. Sobre o Projeto História Geral da África – HGA- é importante salientarmos mais alguns aspectos, como: origens e motivos da criação, assim de acordo com Barbosa (2012):

O projeto da História Geral da África teve sua origem no 1º Congresso Internacional dos Africanistas, realizado em Acra, capital de Gana, entre 11 e 18 de dezembro de 1962. Tratou-se de um grande evento que, com o suporte da Unesco, reuniu cerca de quinhentos especialistas em África de todo o mundo. A ideia era, provavelmente, anterior. Mas ali se ratificou, de forma pública, o desejo de construir, com a ajuda da Unesco, um trabalho de cooperação científica internacional, visando desenvolver a pesquisa histórica em África.(...) Três motivos principais justificavam a criação do projeto da HGA, segundo seus idealizadores. Em primeiro lugar, havia o perigo de que as fontes para a história da África se perdessem definitivamente, tanto as fontes escritas quanto as orais. Tal fato poderia ser revertido, em parte, com a coleta de fontes e a organização dos arquivos em África, os quais poderiam acomodar a documentação existente e aquela que ainda estava por investigar. Mas isso deveria ser feito rapidamente. Em segundo lugar, havia o desejo de que a HGA pudesse sintetizar o conhecimento sobre o continente, ainda disperso e mal distribuído no tempo e no espaço. Só assim se teria clareza das lacunas a serem pesquisadas. Por fim, havia o desejo de que a HGA pudesse impulsionar uma escrita da história que superasse os preconceitos colonialistas sobre o continente, contribuindo para mostrar as contribuições africanas para a civilização humana. Algo visto como sumamente necessário às nações africanas no período pós-colonial que se instaurava em África. (BARBOSA, 2012, p.212)

O mesmo autor ainda salienta as características gerais da obra:

Vê-se aí, pois, a indicação das características gerais da obra: a) abordagem científica e democrática; b) que visa à totalidade da África, com suas inter-relações regionais; c) focada na história das sociedades, civilizações e instituições, valorizando as contribuições da tradição e da arte africana; d) buscando um conhecimento da África por ela mesma, do ponto de vista dos autores africanos sobre sua própria história, o reconhecimento do patrimônio cultural africano e os fatores que contribuíram para a unidade do continente. (IDEM, p.219)

No Brasil, essa coleção foi publicada num convênio entre a Unesco e a editora Ática, no início da década de 1980, portanto as novas produções sobre a África ainda

“engatinhavam” em nosso país quando nossos sujeitos eram alunos do ensino fundamental e médio.

Essas concepções juntamente com as que o senso comum possuía (possui?) sobre a temática africana muito provavelmente influenciaram na constituição dos saberes de nossos futuros docentes. Mas, e na educação superior, como terá sido, se é que houve, o encontro de nossos sujeitos com a África? Que abordagem era dada a essa temática quando eles frequentavam os bancos da academia? Lembremos o que nos diz Oliva (2003):

A mudança dessa perspectiva começou a ocorrer um pouco antes das lutas pelas independências, nos anos 1950 e 1960, e se estenderia até o final da década de 1970. De uma forma geral, pode-se afirmar que, na segunda metade do século XX, aconteceu uma espécie de revolução nos estudos sobre a África. As investigações se diversificaram e ampliaram suas abordagens. (OLIVA, 2003, p. 439)

Vejam os que nos dizem nossos sujeitos, e assim poderemos ter uma ideia mais clara sobre seus encontros com a temática africana no ensino superior a partir de suas narrativas:

Olha, que eu lembre não havia uma disciplina específica sobre História da África não, eu lembro bem que tinha a cadeira de História do Egito, mas História da África especificamente não, (...) houve promessas, porque como todo mundo sentia essa necessidade, cadê História da África? Né?! Após a lei, cadê? Como é? Mesmo depois da lei que torna obrigatório ter isso dentro da sala de aula, aí o que vão fazer pra preparar a gente no curso de graduação pra gente passar isso pros alunos? Aí houve a promessa de haver um curso a nível de especialização pra suprir essa necessidade, essa carência que existia, mas que eu lembre não foi colocado em prática, certo? Eu não lembro de nenhuma disciplina específica de História da África no meu curso de graduação e a promessa que existia era que ia haver uma especialização dentro só dessa temática, porém eu não lembro que ela tenha ocorrido, porque eu saí. (PROFESSOR A)

Nesse caso, vemos que o professor A cursou a graduação em um momento em que já havia sido promulgada a Lei 10.639/03, porém afirma não ter em seu curso nenhuma disciplina específica sobre a temática africana e ainda nos revela que havia cobranças por parte dos colegas, revelando assim que não estavam preparados para lidar com esses conteúdos em sala de aula. Para Oliva (2006), a formação inadequada dos futuros docentes tem como consequência a insegurança por parte desses ao se depararem com a necessidade de lecionar tal temática na educação básica, uma vez que não se pode ensinar o que não se sabe.

O professor B não é formado em História, porém nos mostra um aspecto bastante interessante, se não vejamos:

Em sociologia, nós tínhamos disciplinas como História do Ceará, (...) com ela eu trabalhei escravidão no Ceará fazendo uma releitura de Raimundo Girão e Cruz Filho, fazendo uma releitura dos clássicos no período colonial e a escravidão no estado do Ceará, aí pesquisei junto (...), foi feita a pesquisa nos jornais Pedro II, no Libertador que é justamente desse período do processo de libertação dos escravos na região de Redenção e depois no estado do Ceará (...). (PROFESSOR B)

Essa disciplina no curso de Ciências Sociais teria contribuído para ampliar os conhecimentos e no caso os saberes de nosso professor sobre a temática africana, uma vez que este afirma fazer uma “releitura dos clássicos”? Como vimos em outro momento deste trabalho, Girão (1962) afirma que o Ceará nunca foi uma “negrícia”, fazendo uma abordagem que de acordo com Funes (2004) nega a presença do elemento negro em nosso estado. Essa releitura a qual o professor menciona pode ter ampliado suas concepções sobre o processo de escravidão e conseqüentemente sobre a própria História da África.

Os professores C, D e E tiveram em seus cursos de graduação uma disciplina específica sobre História da África, nesse caso, os saberes constituídos no ambiente universitário teriam ampliado os horizontes de nossos sujeitos que saíram da educação básica impregnados do discurso eurocêntrico? Seguem abaixo seus relatos:

Houve sim uma disciplina específica de História da África e nas outras disciplinas eu não me recordo se a História da África entrava de alguma forma, eu acredito que não, eu não me lembro. Mas pontualmente tinha só essa disciplina de História da África, mas tinha os cursos de extensão, que de certa forma colaboravam e era justamente na intenção de dar suporte pra nós que seríamos professores pra atuar posteriormente em sala de aula. (PROFESSOR C)

Aqui, nosso sujeito ressalta além da disciplina específica, os cursos de extensão que fez, revelando assim outros espaços formativos que certamente ajudaram a compor seus saberes sobre a África. Além disso, mais adiante nos revela:

Lembro muito que era trabalhado a África tradicional, aquela parte das tribos, mas me recordo também dos primeiros textos que faziam com que a gente desmistificasse um pouco o conceito que a gente tinha da África, o conceito midiático de uma África pobre, seca, sol, etc. Esse conceito mais generalista que a sociedade tem da África e os primeiros textos abordavam a geografia africana e interessante que muitas partes da África em determinadas regiões e determinadas épocas do ano, falava de locais é... onde havia período muito chuvoso e períodos extremamente frios, coisa que até a gente se surpreendeu um pouco, pelo pouco contato que a gente tinha tido com essa temática da África e porque o que a gente conhecia normalmente era o que era visto na televisão. A gente utilizou os textos do Joseph Ki-zerbo. (PROFESSOR C)

Nesse caso, fica bastante evidente a surpresa de nosso futuro docente ao perceber a diversidade da História africana, que se opõe à imagem consagrada pela mídia e propagada

pelo mundo todo como uma terra apenas de misérias e exotismo. Sobre o autor mencionado, Oliva(2003) ressalta que este faz parte das primeiras correntes de pensadores pós-independência e que estes buscavam em suas ideologias ressignificar a identidade africana o que acabou por supervalorizar a História produzida então, o que nos dizeres de Lopes (1995) teria formado uma corrente de estudos que ele chamou de “pirâmide invertida” ou corrente da superioridade, como forma de desconstruir a historiografia europeia produzida sobre o continente, o que teria produzido um “afrocentrismo”. No entanto, mesmo com essa característica a produção desses estudiosos africanos foi de extrema importância para ressignificar a História africana. Para Munanga, “Joseph ki-zerbo foi um dos grandes historiadores desta geração (...)” (2008, p. 108).

As falas dos professores D e E são bastante semelhantes ao se referirem à temática africana, seus contatos na universidade e a abordagem que esta recebia na academia:

História da África eu tive por volta do 6º semestre, eu tive essa disciplina, o Franck Ribard era o professor, foi uma disciplina que não era obrigatória era opcional, daí já começa a se fazer uma crítica à estrutura curricular, porque realmente uma disciplina onde você coloca o elemento africano que é fundamental na construção da sociedade brasileira, você coloca como opcional, aí o opcional já traduz um pouco do ranço que ainda se tem, é aquela coisa que a África não tem visibilidade, a África precisa que um pesquisador, um professor que tenha envolvimento com a temática, ele consiga, porque também não é fácil você abrir uma disciplina, e nessa ocasião o que que eu percebi, que teve muita gente por uma questão óbvia, o governo acho que foi em 2003 aprovou a Lei que permitia o ensino de África nas escolas, (...) e aí talvez isso tenha influenciado na questão da disciplina, se fosse a disciplina pela disciplina eu não sei se ela caberia naquele contexto da grade curricular, mas como tinha esse motivo que era óbvio, que também auxiliava na formação profissional, então acabou despertando o interesse de pesquisadores de História da África e de professores do ensino básico que também poderiam aproveitar. Nesse caso, essa disciplina era de 2 créditos, também muito pouco, assim acho que a gente gostaria de ter 4 ou 6 créditos pra gente trabalhar melhor, mas como era opcional, era uma experiência também, porque, por exemplo, depois a gente foi ter História do Meio Ambiente, não se discutia sobre meio ambiente antigamente na História, e a gente passou a ter acesso a essas disciplinas, no caso da África despertou na gente a necessidade de rever toda a África, os discursos de pesquisadores, de muitos viajantes, pessoas que deixaram ali seus relatos e já perceber que os africanos eles começavam a ter seu lugar na História, sempre tiveram, mas passaram a ter certa visibilidade, porque agora você tinha mais uma sistematização, um programa de estudos, pesquisas fundamentadas, né?! Não era só o que o antropólogo alemão ou inglês falava que devia ser seguido, agora outros olhares e que na verdade tem muito a ver como Brasil, porque o Brasil ele tem tá, ele tem um lugar da África, (...) mas assim, n nesse caso foi importante eu acredito por esse motivo em 2003 a lei ter sido oficializada e também porque acabou subsidiando o trabalho do professor em sala de aula. (PROFESSOR D)

Sim, eu fui da primeira turma da disciplina de História da África da UFC, salvo engano foi 2005 ou 2006, até hoje eles têm essa disciplina, quem ministrava era o Eurípedes Funes, ele com o Franck Ribard, eles trouxeram, começaram a dialogar sobre essa disciplina, sobre a importância, daí eles implantaram essa disciplina, não lembro o ano exato, se 2005 ou 2006, mas eu lembro que eu participei da primeira turma. E interessante a abordagem que a gente começava a ver a África pré-colonial, até aqueles períodos da colonização, da neocolonização a gente passou a ter uma

visão bem mais abrangente, porque até então você só estudava a partir da chegada dos colonizadores ali no continente, do colonizador europeu. Como se o continente não tivesse tido uma História anteriormente e com essa disciplina eu passei a ver essa História anterior à colonização europeia e uma coisa interessante também é que a gente passou a estudar historiadores africanos, porque até então a gente tinha uma visão meio superficial, mais de historiadores de outros continentes sobre a África e a gente passou a ver os próprios historiadores africanos trabalhando a sua temática e isso foi bem interessante mesmo, muito positivo pra minha formação. (PROFESSOR E)

Nesse caso, os dois professores frequentaram a mesma universidade (UFC) e ressaltam as novas abordagens dadas à temática africana na disciplina específica que cursaram, o professor D é ainda mais enfático ao destacar o fato de a disciplina ser opcional, revelando assim o caráter secundário dispensado à História da África, assim como o fato de em sua opinião tal disciplina só ter sido implantada no currículo do curso devido às exigências surgidas com a Lei 10639/03. Nossos docentes citam ainda dois nomes importantes e que nos servem inclusive de referencial teórico, Ribard (2008) e Funes (2004), que possuem importantes pesquisas nessa área e, sobretudo, sobre a presença negra no Ceará. Aqui, é importante ressaltar o aumento das pesquisas relacionadas à África a partir da década de noventa em diante, bem como o aumento de programas inclusive de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado que têm como foco a África. Mesmo de forma lenta, não se pode negar, no entanto, o espaço que vem sendo conquistado pelas pesquisas referentes à África. Corroborando com o que os docentes que cursaram a graduação na UFC nos disseram, Oliva (2006) aponta que:

De forma sequencial, talvez como resultado de uma demanda criada pela já citada lei 10.639/03, várias Universidades vêm realizando concursos para a contratação de professores de História da África. Na USP, por exemplo, foram três seleções nos últimos anos. Concursos também ocorreram na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na Universidade Federal do Acre (UFA), na Universidade Rural Federal de Pernambuco, na Universidade Federal Fluminense (UFF), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade de Taubaté. Também já tínhamos especialistas espalhados por outras Instituições, como na UnB, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na Universidade Cândido Mendes (UCAM), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre outras. (OLIVA, 2006, p. 193)

Vimos acima que a UFC está entre as instituições que possuem especialistas na temática africana, o que mais uma vez é destacado por nosso sujeito, o professor F, que também fez seu curso de graduação na UFC, porém optou por não cursar a disciplina de História da África. Qual terá sido a consequência disso para sua formação no que se refere à temática africana? Vejamos o que ele nos diz:

Havia uma disciplina específica, mas ela não era obrigatória, não fazia parte das cadeiras obrigatórias e aí era meio o momento que o estudante tinha que escolher, ou ele ia se especializar em América ou ele ia pros estudos em África, normalmente, a turma que ia pros estudos de África, eram aquelas que tinham interesse maior em pesquisas sobre escravidão, aí acaba que a “desculpinha” ainda era a mesma, né? Se falava em África a partir do questionamento escravidão, óbvio que quando eles iam pra disciplina a visão era outra, porque a UFC nesse quesito está de parabéns, temos dois profissionais excelentes, tanto o professor Franck Ribard, quanto o professor Funes. Então, assim havia a disciplina específica, mas admito que ela não mexeu na minha vida, exatamente porque ela não era obrigatória, então eu acabei optando mais pros estudos voltados pra América e ficou uma lacuna na minha formação enquanto profissional mesmo. (PROFESSOR F)

Aqui o professor admite que pelo fato de a disciplina não ser obrigatória ele acabou por optar por cursar História da América e assim admite ainda que isso acabou por deixar uma lacuna em sua formação. Nesse caso, Oliva (2006) nos trás um relato interessante de uma experiência vivenciada por ele que pode ser reveladora das concepções que ainda se mantém sobre a temática africana.

Há algum tempo vivenciei uma experiência inquietante enquanto caminhava pelos corredores da Instituição na qual leciono História da África. Fui interpelado por um pequeno grupo de estudantes do curso de História que desejava esclarecer algumas questões. Seus apontamentos me fizeram refletir acerca das estratégias utilizadas para chamar a atenção dos futuros docentes sobre a importância da história africana, seja para a compreensão da trajetória histórica da humanidade, seja pelo seu fundamental papel no ensino da História. A primeira questão levantada foi mais ou menos a seguinte: “Professor, desculpe pela franqueza. Se existem temas de grande importância sobre a história Brasil ou sobre o mundo contemporâneo que poderíamos conceder maior atenção, por que dedicar tanto tempo para esse assunto. Por que estudar a História da África?”. (OLIVA, 2006, p. 189)

Para o autor, ainda é importante salientar que a maioria dos alunos em seus cursos de formação não tiveram contato com a história, nem com outros aspectos da cultura africana, como literatura, artes, filosofia ou mesmo a própria geografia desse continente, sendo por isso importante a abordagem do tema, pois só assim é possível a desconstrução, a compreensão mais ampla e, conseqüentemente, o combate às imprecisões sobre a África.

Nosso último sujeito também teve uma disciplina específica sobre a temática africana em seu curso de graduação, porém destaca que apesar de se interessar pela temática não gostava das aulas, abaixo ele irá nos deixar isso mais claro:

Sim, tinha a cadeira de História e Cultura afro-brasileira e africana. O assunto é bastante interessante e eu passei a gostar bastante do assunto, só não gostava muito das aulas, porque o professor só puxava por um lado, então assim na aula ele abordava mais o lado da religiosidade, aí só falava mesmo da questão do candomblé, até que a aula de campo foi visitar um terreiro de candomblé. Mas assim eu acho que tinha coisas muito maiores, melhores pra gente ver, a questão da língua, da cultura,

das etnias, mas não, ele sempre puxava pro lado (...) talvez fosse a religião dele, possivelmente, fosse a religião dele. (PROFESSOR G)

Como podemos observar, o professor revela que a temática foi abordada apenas por um viés, o religioso, o que acabou por comprometer seu aproveitamento, nesse caso é importante notarmos, de acordo com a abordagem feita, que a temática em questão pode se tornar ainda mais estigmatizada como nesse caso em que o professor optou, talvez por afinidades pessoais ou mesmo falta de um conhecimento mais aprofundado, em focar apenas no aspecto religioso e acabou deixando de abordar a África em sua diversidade. Sobre esse aspecto, é importante ainda ressaltar que um dos aspectos que:

(...) tem prejudicado a implantação do estudo de temas africanos e afro-brasileiros. (...) diz respeito à resistência, e mesmo oposição aberta, dos adeptos de religiões evangélicas quanto ao ensino de cultura afro-brasileira. São vários os depoimentos relativos à dificuldade de abordar assuntos relativos à religiosidade africana ou afro-brasileira na presença desses grupos, os quais se recusam a tratar do assunto, quando não partem para a ofensiva diante do que entendem serem seitas diabólicas. (SOUZA, 2012, p.20-21)

No caso do depoimento do nosso docente, podemos fazer uma reflexão baseados em Silva Filho. Para este autor:

Dentre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras poucas foram e são tão perseguidas, estereotipadas e discriminadas quanto as manifestações religiosas trazidas pelos negros africanos. Acusadas de feitiçaria e bruxaria; tachada de obra do diabo, de incorporação do demônio e veículo de satanás, a religião dos orixás, dos eguns, das enquices praticada nos terreiros de várias regiões brasileiras, mantém até hoje estas adjetivações depreciativas no imaginário nacional(...). (SILVA FILHO, 2006, p.126)

Assim, poderíamos nos questionar se o fato de nosso professor não gostar das aulas deveu-se de fato a uma abordagem que não contemplou a diversidade africana ou a esse estigma a que ainda hoje as religiões afro-brasileiras estão submetidas, lembremos que ele diz que “(...) haviam coisas muito maiores e melhores pra serem trabalhadas (...)”

O contato de nossos sujeitos com a temática africana nos bancos da universidade se deu de forma bem diversa, alguns na realidade não tiveram esse contato, outros o tiveram de forma bastante restrita, enquanto outros tiveram um encontro que pode-se afirmar bastante significativo, pois em suas narrativas percebemos o contato com autores que estão dentro do que podemos chamar de uma nova produção historiográfica sobre a África.

Os saberes docentes se constituem não só nos espaços formativos oficiais como já ressaltamos anteriormente, mas sim em todos os espaços e momentos da vida do professor, portanto, ao saírem da universidade, como terá sido o contato de nossos docentes com a temática africana? Deixemos que eles relatem outros momentos, outras fontes, outros espaços, ou mesmo voltemos à formação inicial retomando nesse momento alguns aspectos ainda não citados por nossos docentes, que somados aos conhecimentos que já possuíam podem ser responsáveis pelas concepções de África que possuem e que lecionam em suas aulas na educação básica.

O Professor A, que não teve contato com tal temática durante a graduação, produziu um trabalho específico envolvendo a África e o Ensino de História, no período em que cursou sua especialização, sua monografia que tem por título “A utilização de iconografias de Rugendas¹⁴ sobre a escravidão no Brasil e o Ensino de História”, embora não tenha como foco central a História da África, requer que nosso sujeito tenha se voltado para o estudo dessa temática como ele mesmo pode nos esclarecer em sua fala que segue abaixo:

Eu acho que o número maior de fontes que eu utilizei sobre a temática africana foi no período da minha produção da monografia porque eu falei do uso de iconografias do Rugendas sobre escravidão e o Ensino de História, então foi o período que eu mais fiz leituras sobre esse assunto, peguei vários artigos, comprei livros do Alberto da Costa e Silva, um dos autores que mais me chamou atenção. Enfim, eu fui orientada pelo meu professor e tudo que ele me mandava em relação a isso, eu fazia leitura, tudo que ele orientou a comprar eu também comprei de livros sobre o assunto. (PROFESSOR A)

O professor A nos relata de formações oferecidas pelo Estado sobre a temática africana, além de outras fontes que lhe servem de embasamento para constituir seus saberes relativos à temática africana, vejamos, pois, como ele se pronuncia:

Quando a gente começou, quando nós passamos no concurso do Estado, uns dois anos depois a gente teve uma discussão sobre como inserir isso nos conteúdos do ensino médio, então o Estado reuniu todos os professores de todas as disciplinas e

¹⁴ Johann Moritz Rugendas, pintor alemão integrante da missão do barão de Georg Heinrich von Langsdorff. No século XIX, diversas expedições artísticas e científicas percorreram o território brasileiro, objetivo era conhecer, registrar e catalogar a geografia, os recursos minerais, a fauna, a flora, a população e os costumes do Brasil. Para isso, as expedições contavam com botânicos, zoólogos, astrônomos e desenhistas, além de guias, caçadores e escravos. Rugendas viajou pelo país para coletar material para suas pinturas e desenhos, durante esse processo acabou se dedicando ao registro dos costumes locais, deixando claras as classificações da botânica e dos tipos humanos, produziu sobretudo produziu desenhos e aquarelas, retratando paisagens, cenas cotidianas, costumes e a diversidade da população brasileira, sempre fazendo anotações sobre o que encontrava. Compôs assim um importante documento sobre o Brasil do início do século XIX. Reunida sob o título Viagem pitoresca através do Brasil, a obra de Rugendas foi publicada na França em 1835 e no Brasil mais de um século depois, em 1940.

nós ficamos um final de semana inteiro, sexta, sábado e domingo discutindo a reformulação do currículo do Ensino de História, Sociologia, Filosofia e começou a discussão sobre a temática das Africanidades no ensino fundamental e no ensino médio e aí a gente passou a fazer um curso à distância, esse curso era pela UnB, Universidade de Brasília, eu não fiz, na época não deu pra eu fazer, não foi aceita a minha inscrição não lembro porque, mas eu peguei todo o material com outros professores que estavam fazendo e fui vendo pra poder introduzir essa temática, esse conteúdo em sala de aula, porque sem ter segurança pra ensinar uma coisa, fica difícil e aí tem um livro do Estado que o Estado providenciou sobre a disciplina de Africanidades, que contém o que nós deveríamos dar sobre a África, aí tinha cultura, a história mesmo da formação do continente, os primeiros homens e tinha a divisão. Vem todo o século XIX nesse livro, foi uma formação muito boa, uma das melhores que a gente teve, essa foi pela UnB. Depois disso, a gente teve algumas discussões com os professores da área de humanas pra gente discutir sobre os conteúdos. Aí a gente teve essa discussão que reunia os professores do município de Maranguape sobre como abordar Africanidades (...). (PROFESSOR B)

Nesse sentido, sua fala está de acordo com a colocação de Oliva (2009), que assim avalia as iniciativas sobre formações relacionadas à História da África:

Não parece ser novidade que as escassas experiências escolares sobre a temática, (...) somou-se um conjunto multifacetado e extenso de tentativas de aplicar ou permitir o cumprimento dos textos legais formulados sobre o assunto. Assim, cursos de especialização, extensão, formação de professores, seminários, congressos e publicações, vêm tentando contemplar os mais diversos objetos ligados à abordagem em sala de aula das trajetórias e características históricas africanas. (OLIVA, 2009,p. 143-144)

O mesmo professor nos revela outras fontes e formas de que se utiliza para buscar conhecimento sobre a História e cultura afro- brasileira e africana:

Eu tenho esse livro sobre a África da UnB, que ele é muito bom, por sinal excelente, mas eu também tenho a assinatura de uma revista chamada “Aventuras na História” que ela sempre traz uma ou outra matéria sobre resistência negra, escravidão, sobre o continente africano, sempre tem no mínimo uma matéria sobre essa temática e aí no geral até o ano passado eu entrava no site pra ver o que tava saindo de novo sobre questões africanas que é no site do MEC (...). (PROFESSOR B)

Nas falas de nossos próximos sujeitos, ficam evidentes as diferentes fontes que estes utilizam para obter conhecimento sobre a temática africana, assim o Professor C cita o próprio livro didático adotado pela escola, bem como artigos da Revista de História da Biblioteca Nacional, além do livro “África e Brasil africano”, de Marina de Mello e Souza, essa obra caracteriza-se por ser em grande parte resultado de suas experiências em sala de aula, trata-se de um livro paradidático que foi distribuído em todas as escolas do Estado, em formato grande e ricamente ilustrado. Interessada sempre no tema "cultura popular", abordado a partir de uma perspectiva que aproxima História e Antropologia, a professora de História da

África da USP tem-se dedicado a estudos sobre a África centro-ocidental (a região da atual Angola) e, mais especificamente, sobre as maneiras como os africanos incorporaram o catolicismo, com ênfase nos séculos XVII e XVIII. Sobre as possibilidades de se trabalhar com o livro em sala de aula da educação básica, a autora assim se pronuncia sobre sua obra:

Em grande parte, o livro é resultado da minha experiência em sala de aula. Há um roteiro que lhe dá uma sequência lógica e temporal, que percorre uma introdução a algumas sociedades africanas, o tráfico de escravos (especialmente para o Brasil), a inserção dos africanos e seus descendentes na sociedade brasileira escravista, a contribuição africana para a formação da nossa sociedade, etc. O livro pode ser trabalhado nessa sequência ou destacando-se partes específicas, pois os capítulos também podem ser tomados de forma independente - mesmo não sendo o mais indicado, pois assim se perde a visão de totalidade unindo África e Brasil, que é o pano de fundo do livro. O texto principal é denso, apesar de acessível a um leitor médio, permeado de boxes que esclarecem sobre temas específicos. As imagens e suas legendas constituem uma terceira possibilidade de leitura, e também servem de ilustração ao texto. Os mapas trazem todas as localidades mencionadas nos textos e são fundamentais para a melhor compreensão deles. Acredito que o professor deva familiarizar-se com o livro para então fazer sua opção de como trabalhá-lo com os alunos, em função da estrutura do seu curso, podendo dar maior ênfase a um ou outro aspecto, conforme seu planejamento didático. (PROFESSOR D)

O Professor D retoma os autores que foram discutidos em seu curso de graduação na disciplina de História da África e cita “É... Hampatê Bâ é que é um memorialista africano, né?! E teve também o do Mia Couto, e teve Alberto da Costa e Silva e o próprio Franck, que tem uma pesquisa e teve o Funes também(...)” (PROFESSOR D). Além desses autores, que segundo ele começaram a quebrar o rótulo e a sair da abordagem meramente economicista de atrelar a história do africano apenas à escravidão, cita também uma obra importante que está bem de acordo com essas novas abordagens sobre a África que é o livro “Na senzala, uma flor”, do historiador Robert Slenes (2011). A proposta geral do livro é rever uma série de conceitos construídos pela historiografia brasileira, e assim desenvolver a temática a respeito da família escrava, alinhando-se a novas discussões teóricas e pontos de vista interpretativos. Assim o autor defende que a família cativa:

(...) não se reduzia a estratégias e projetos centrados em laços de parentesco. (...) expressava um mundo mais amplo que os escravos criaram a partir de suas “esperanças e recordações” (...) ela [a família escrava] era apenas uma das instâncias culturais importantes que contribuíram, nas regiões de plantation do Sudeste, para a formação de uma identidade nas senzalas, conscientemente antagônicas à dos senhores e compartilhadas por uma grande parte dos cativos. (SLENES, 2011, p.29)

Foi a partir da afirmação feita por um viajante europeu, Charles Ribeyrolles, em 1859, que Slenes(2011) afirma ter buscado inspiração não só para o título de sua obra, como

também para grande parte de sua contestação a respeito do conceito implícito na frase. O viajante afirmara que:

A fome macilenta não entra na habitação do escravo (...) Mas nela não há famílias, apenas ninhadas. (...) O trabalho, para ele, é aflição e suor, é a servidão. Por que manteria a mãe seu cubículo e filhos limpos? Os filhos podem lhe ser tomados a qualquer momento, como os pintos ou os cabritos da fazenda, e ela mesma não passa de um semovente. (...) Nos cubículos dos negros, jamais vi uma flor: é que lá não existem esperanças nem recordações. (RIBEYROLLES, 1859, *apud* SLENES, 2011, p. 14)

Continuando com as falas de nossos sujeitos e buscando mais pistas para investigarmos que saberes estes possuem sobre a temática africana, vemos abaixo que o professor E refere-se também a diferentes fontes onde bebe pra adquirir seu conhecimento relacionado à África e à cultura afro-brasileira e africana. Segue abaixo seu relato:

Na realidade, assim pro meu conhecimento, assim é mais... é leitura bibliográfica, por exemplo, eu gosto de trabalhar muito o Mia Couto, então eu gosto de trazer trechos dos livros dele pra serem trabalhados em sala de aula, mas assim de fonte mesmo que a gente utiliza são mais mesmo a questão de mapas e as imagens que são colocadas no próprio livro didático e imagens que você consegue trazer da internet também, trabalho também com filmografia, eu trabalho também alguns filmes da temática africana e eu já participei até de eventos que era um cine clube que era só a temática de filmes africanos, que a gente acaba trazendo pra sala de aula pra trabalhar o filme como fonte também pra ter outra visão, mas realmente a gente é muito limitado em relação a fontes sobre o continente africano, mais é o livro didático mesmo, alguns trechos literários, até pra despertar o gosto pela leitura, pro aluno sair um pouco daquela escrita mais técnica da História. Um livro que tá no site do Ministério da Cultura que é a “Temática africana na sala de aula”, também a questão não só da África, mas dos afrodescendentes aqui no Brasil, que eu busco trabalhar principalmente a Marina de Mello e Souza, ela tem uns livros legais sobre isso, o Alberto da Costa e Silva. (PROFESSOR E)

Nesse caso, o professor se refere à obra de Mia Couto e esse autor assim se pronuncia sobre sua produção e a educação brasileira:

O Brasil alterou sua relação literária com a África. Vou a escolas aqui. É curioso ver como um menino do Brasil hoje lê uma coisa que foi escrita nos anos 1980 em Moçambique. As perguntas que os estudantes brasileiros me fazem não são só de escola. (...). O importante é ter uma relação de prazer com a leitura (...).(COUTO, 2007, p. 3)

Além de autores já consagrados em suas pesquisas sobre a temática africana, cita também fontes que são oferecidas no site do MEC, o que demonstra então que o Estado pode estar oferecendo algum suporte para embasar o trabalho dos professores em sala de aula, cita também outros espaços formativos, como o festival de cinema sobre filmes africanos.

O professor F nos revela algo bastante interessante, o que vem ao encontro do que nos fala Tardif (2012) quando afirma que os saberes docentes podem se constituir em diferentes momentos das experiências da vida do professor/sujeito. O relato abaixo deixa evidente que a constituição dos saberes desse professor relativos à África, daí temos que lembrar que em outro momento ele havia explicitado que não cursou a disciplina de História da África ofertada na graduação, tem se dado de forma mais espontânea e para tanto contribuíram inclusive as experiências com colegas de faculdade e trabalho.

Aqui, essa experiência com os colegas aparece mais uma vez, na época do mestrado enquanto eu tava fazendo a minha pesquisa, na mesma linha de Cultura e Poder, tinha um rapaz que tava estudando sobre o processo de era a ‘Escrevência Histórica de Moçambique a partir de Mia Couto’, aí foi quando pela primeira vez eu me encontrei com um autor africano e aí partir dele fui ler outros, e aí esse colega acabou me apresentando alguns livros sobre História da África, algo muito inicial ainda, enfim, eu disse pra ele que tinha essa deficiência(...), aí ele trazia um tipo de iniciação à História da África, alguma coisa assim(...). Eu venho buscando basicamente através da internet o que se tem, algum curso online sobre África, aqueles cursinhos livres, sobretudo no site na USP, vez por outra eu tento tirar os vídeos que são colocados lá nesses sites educacionais, admito que não é algo muito denso, eu ainda não tive esse encontro denso com a África(...), têm sido encontros fortuitos, tanto via internet e às vezes com um ou outro colega que domina mais o assunto (...). Se eu não sei, eu chego e pergunto.(PROFESSOR F)

O professor G não se alonga em sua resposta e cita apenas o próprio livro didático adotado pela escola bem como fontes via internet, “pesquisei no capítulo dos meninos, visito sites, é dessa forma que a gente vai buscando ter o conhecimento”. A questão aqui é se essas são as únicas fontes que o professor se utiliza e qual a abordagem que elas trazem da África, uma vez que os livros didáticos, embora tenham melhorado, ainda trazem essa temática de forma reduzida até porque a literatura didática é produzida para um público específico, o estudante.

A partir do que foi exposto, podemos afirmar que os saberes de nossos docentes sobre a temática africana são, como afirma Tardif(2012), múltiplos, heterogêneos, temporais e forjados em diferentes espaços e momentos. Essa teia de saberes que dificilmente poderíamos traçar uma origem específica se somam num amálgama e formam o que Gauthier(1998) chama de “reservatório” de saberes em que o professor se serve em seu ofício. A questão que se segue e que abordaremos em nosso próximo tópico é a de como nossos sujeitos se utilizam desse reservatório de saberes, isto é, como mobilizam tais saberes em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, que tipo de conhecimento histórico estão produzindo sobre a temática africana nas salas de aula da educação básica na cidade de Maranguape/CE.

4.3 A TEMÁTICA AFRICANA NO COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DE MARANGUAPE/CE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesse tópico, concluímos a análise dos dados de nossa pesquisa e tratamos do conteúdo relacionado às práticas pedagógicas dos professores de História do ensino médio de Maranguape/CE. Assim, intentamos entender como estes mobilizam os saberes sobre a temática africana em suas aulas de História. Como diria Certeau, nos interessam (...) “as astúcias táticas das práticas ordinárias (...), pois o (...) o dia-a-dia se acha semeado de maravilhas (...), devido à (...) liberdade gazeteira das práticas”. (CERTEAU, 1994, p. 18- 19).

Como vimos nos tópicos anteriores, atualmente vem se processando um ressignificar da profissão docente, a docência é vista como um conjunto de funções múltiplas e complexas que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, nesse processo interligam-se saberes e práticas, assim a racionalidade técnica que se pautava em um paradigma que prescrevia normas para o fazer docente não encontra sustentação nesse contexto em que se repensa a profissão de professor. De acordo com os novos pressupostos científicos, a docência é uma prática profissional situada, complexa e socialmente produzida e o professor um sujeito ativo que ressignifica e intervém nos fazeres de sua profissão, sendo, portanto, sujeito ativo da prática. Assim, para D’ávila e Sonnevile (2008), faz-se necessária uma nova epistemologia da prática que reconheça os saberes oriundos, mobilizados e (re)construídos nas práticas docentes. Ainda de acordo com estes autores, existe toda uma produção de saberes no processo da experiência docente, saberes que se objetivam na ação pedagógica, logo os professores produzem, transformam e ressignificam os saberes no ato de ensinar, sendo, portanto, a prática docente um *locus* de produção de saberes.

As novas pesquisas no campo da educação têm como foco o saberes utilizados pelos professores em sua prática profissional. Assim, baseadas em Tardif (2012), D’Ávila e Sonnevile (2008) caracterizam os saberes dos professores da seguinte forma:

- a) A temporalidade, ou seja, a provisoriedade e a construção histórica dos saberes, constituídos, assim, na trajetória ou itinerância de cada um. Essa itinerância inclui, evidentemente, as histórias de vida dos professores, suas experiências também como alunos que foram; além disso, diz respeito ao ciclo profissional;
- b) A pluralidade dos saberes, no sentido de que eles provêm de diversas fontes- cultura pessoal, cultura escolar e formação acadêmica, além de outras. Podemos citar, por exemplo, os autores que lemos e dos quais extraímos conhecimento didático-pedagógico. São saberes também heterogêneos, uma vez que os professores não trabalham com uma única teoria pedagógica; eles as mesclam de acordo com os vários objetivos que possuam;
- c) A personalização e contextualização dos saberes; são saberes que nascem em contextos sociopolíticos diferenciados e provêm de pessoas humanas carregadas de

marcas pessoais, culturais e subjetivas, o que define o perfil, a identidade de cada um na sala de aula;

d) O trabalho com seres humanos requer conhecimento dos alunos, de si mesmo e das interações que se fazem no jogo da sala de aula, o que marca definitivamente o trabalho do professor. (D'ÁVILA e SONNEVILLE, 2008, p.35-36).

Para Souza e Fornari (2008), somos herdeiros de uma epistemologia que sempre buscou a distinção entre sujeito e objeto, dessa forma calando a subjetividade em busca de construir um conhecimento objetivo. E ainda Corrêa nos lembra que “(...) a produção da existência humana do professor-trabalhador (...) deve ser entendida com base nas relações sociais e materiais das quais ele participa na escola, nos diferentes espaços educativos da cidade, nos movimentos sociais e políticos, na família, na vizinhança, enfim nos diversos grupos sociais dos quais faz parte durante toda sua vida”(2008, p.47). Sendo assim, não se pode negar a subjetividade nos saberes que estes constituem e mobilizam em seu dia-a-dia em sala de aula. Os estudos atuais buscam, portanto, abordar a constituição do trabalho docente levando em conta os diferentes aspectos da pessoa do professor como a história de vida pessoal, profissional e outros. Como afirma Souza e Fornari (2008), é o reconhecimento dos saberes construídos pelos professores no seu fazer pedagógico diário.

Entendemos de acordo com os autores supracitados que o trabalho do professor como atividade humana é constituído de particularidades e se faz necessário “compreender o que esses trabalhadores que lecionam profissionalmente nas escolas são, fazem e sabem (...)” (ALVES, 2010, p. 37). Dessa forma, é necessário entender a natureza e a especificidade do ensino e os aspectos mais amplos do fenômeno educativo, isto é, a natureza da docência, para assim se chegar à “(...) compreensão de que o ensino não pode ser controlado tal como se pretende com o trabalho do operário fabril(...)” (IDEM, p. 39).

Todo trabalho tem como característica perseguir fins e movimentar meios para tal, porém a docência tem especificidades bastante complexas, sendo preciso entender a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar, uma vez que o trabalho do professor não permite a mera separação entre os encarregados da concepção e os da execução, já que como vimos anteriormente o profissional da docência não é mais considerado um simples executor de tarefas pré-estabelecidas.

Assim, a caracterização da natureza do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, dos saberes que o constituem é essencial para delinear com mais precisão o exercício profissional do magistério e segundo Tardif (2012) “ a abordagem do trabalho do professor por meio das teorias da ação permite enriquecer o estudo do saber docente. De fato, aquilo

que chamamos de “saber dos professores” ou “saber- ensinar” deve ser considerado e analisado em função dos tipos de ação presentes na prática” (IDEM, 2012, p. 177-178).

Os estudos provenientes da ergonomia nos trazem contribuições importantes para entendermos que toda e qualquer atividade humana laboral possui sua complexidade ao tomar o trabalho como objeto de estudo, e o investigar nos ajuda a compreender a especificidade do ensino, sua natureza e suas características como forma laboral, portanto “a docência do ponto de vista da atividade comporta uma série de mediações” (ALVES, 2010, p.73). Para Schwartz (2004), trabalhar envolve relacionar-se com as exigências e normas institucionais e, simultaneamente, lidar com as arbitragens que cada um dá ao próprio corpo, às próprias capacidades, aos saberes. Nesse caso, os professores, ao levarem adiante suas atividades nas escolas, não escapam a essas questões.

A instituição social escola encerra, de um lado, exigências normativas várias (ordenamentos legais, estrutura burocrática estatal, normas de conduta interna, expectativas sociais, econômicas etc.) e, de outro, um sujeito que se defronta condições singulares em que se desenvolve sua atividade profissional. A resolução dessa equação para o sujeito (professor) é sempre o lugar de uma dramática. Essa questão envolve compreender a inventividade do trabalhador diante do trabalho (...). (ALVES, 2010, p.92-93).

A partir do que foi exposto acima, ressaltamos a importância dos saberes mobilizados pelos professores no exercício de sua prática cotidiana, saberes que transbordam qualquer sistema normativo, são forjados e (re) criados constantemente na atividade laboral, no ato de ensinar.

O estudo do ensino em seu contexto escolar, segundo Tardif e Lessard (2007), é essencial para se “(...) penetrar no coração do processo de escolarização, analisando o trabalho dos atores que o realizam no cotidiano: os professores interagindo com os alunos e outros atores escolares (...)”(IDEM, 2007, p. 7). E nesse caso identificar os saberes que aí são produzidos e mobilizados por tais atores/sujeitos. Para este autor a docência é um trabalho interativo- reflexivo, sobre o outro e com o outro, enquanto nossas escolas ainda seguem um modelo de organização típica do trabalho produtivo.

Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos- é ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. Os professores encontram-se integrados em uma estrutura celular do trabalho, sobre a qual se sobrepõe uma burocracia impositiva”(TARDIF; LESSARD, 2007, p. 24-25)

Assim, nossos modelos de organização escolar são provenientes do contexto industrial de organizações econômicas e empresariais, a docência porém é um trabalho interativo e seu objeto é humano, o que acaba por modificar a natureza do trabalho e a própria natureza do trabalhador, no caso os professores, uma vez que não é só o trabalho com o outro, mas acima de tudo um trabalho sobre o outro.

Quanto ao trabalho sobre e com os seres humanos, esse leva antes de tudo a relações entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas (...) negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc. Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como: instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, curar, cuidar controlar etc. (IDEM, 2007, p. 33)

Além de todos os aspectos mencionados acima, a docência envolve também questões de conflitos e valores, situações com as quais os professores se deparam e que têm de resolver, logo os saberes que necessitam ser mobilizados para isso são assim como as situações cotidianas, extremamente complexos e se encontram imbricados num processo de construção/reconstrução/adaptação/mobilização constantes. Assim, as práticas cotidianas dos atores escolares são marcadas por interações dinâmicas e experiências vivas dos professores.

A docência em contexto escolar não é uma atividade espontânea e natural, mas se trata de uma construção social, segue, portanto, aspectos formais e codificados, porém não está totalmente sujeita a uma racionalidade mecânica/técnica, uma vez que a docência também é marcada por ambiguidades e elementos informais. Sendo assim, “(...) ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos(...), é agir dentro de um ambiente complexo e por isso impossível de controlar inteiramente(...)” (IDEM, 2007,p.43). Logo, a docência se caracteriza por possuir aspectos variáveis, isto é, é uma atividade heterogênea que possui um duplo aspecto: determinado e contingente simultaneamente, residindo aí sua complexidade, bem como a dos saberes necessários para sua realização.

Finalmente, segundo essa visão, o docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização. Sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com outros agentes educativos. Qual dessas duas imagens da docência é válida? O que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc.(...) um trabalho que comporta uma combinação de variáveis de elementos, não apenas diversos, mas potencialmente contraditórios, diversificados, estranhos entre si. (IDEM, p. 45)

Ainda sobre a atividade docente em seu cotidiano, é importante analisarmos o lócus, o lugar concreto onde esta se realiza, no caso a escola. Esta tem impacto sobre aquela uma vez que se trata da realidade concreta em que os professores atuam diariamente. Assim como a maioria das organizações sociais, a escola é marcada pela burocratização do trabalho de seus agentes, dessa forma o contexto escolar constitui um ambiente de contingência para o trabalho dos docentes. No entanto, sua organização sociofísica característica são as classes, ou seja, as salas de aula, e estas caracterizam-se por serem na maioria das vezes locais fechados, onde os professores trabalham isoladamente, o que permite que mesmo diante do controle da instituição, este espaço permaneça de forma considerável longe dos controles burocráticos impostos. Sendo o espaço da sala de aula lugar onde ainda por excelência se dá a atividade do professor diariamente, é um local sujeito a normatizações próprias do sistema educacional, porém é acima de tudo um micro mundo repleto de possibilidades, uma vez que como vimos a docência e o processo ensino-aprendizagem é mais do que a mera transmissão de conteúdos didatizados, assim o professor sujeito/ator que produz e mobiliza saberes tem diante de si classes repletas de alunos/sujeitos/atores e estes

(...) não são apenas seres psicobiológicos. São também seres sociais parcialmente definidos por sua situação socioeconômica, seus valores, suas crenças, seus interesses etc. O docente também deve ajustar-se a esses fenômenos. Além disso, os seres humanos tem a particularidade ontológica de existir como indivíduos. São, assim, portadores de indeterminação e de diferenciação: em parte eles sempre escapam às regras gerais, às leis coletivas, aos mecanismos inventados para enquadrá-los e controlá-los, como também às antecipações e projetos elaborados por outrem em lugar deles. (IDEM, p. 70)

Ainda para Tardif e Lessard (2007), são dimensões presentes nas tarefas do professores: multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação, o que requer a mobilização constante de determinados e variados saberes não só os adquiridos nas formações oficiais, como também aqueles forjados na e pela prática cotidiana.

Assim, a ação e aqui está incluída a ação docente, o ato mesmo de ensinar, a prática do dia-a-dia dos professores é feita de “imprevisibilidades”, nenhuma ação pode se resumir a esquemas e técnicas pré-estabelecidas, as relações que se estabelecem entre o professor e as situações a que este está sujeito no seu fazer cotidiano excede qualquer “moldura”, está aí a complexidade da docência, durante tanto tempo negada e agora (re) descoberta. Para Hameline, “(...) as relações entre a ação e a racionalidade devem ser entendidas, em primeiro lugar como *muthos* e, só depois, como *logia*” (1999, p.38). Ainda

para o autor, a ação é instrução, ou seja, agir é um processo, não uma linha contínua, mas um entrecruzar de fios, onde reside uma lógica que na maioria das vezes passa despercebida.

Todos os pilotos, e talvez mais particularmente os que praticam vela, sabem que a boa condução é condicionada por milhares de impulsos contraditórios. A ação contrariada por um vento, precisamente designado por “vento contrário”, pode transformar-se numa ação eficaz, devido ao bordejador, isto é, à navegação em contra o vento, tática que torna útil uma situação hostil. Tudo isso é bem conhecido e permite transposições instrutivas para o domínio do comportamento humano. (HAMELINE, 1999, p. 43)

Continuamos seguindo o pensamento de Hameline (1999), que nos fala de nossa ingenuidade de perseguirmos um percurso retilíneo, nossa idolatria do retilíneo não se aplica à ação, muito menos à ação docente, sobretudo porque são tumultuosas as conexões entre a *logia* e a *filia*. Para esse autor, o destino de qualquer pedagogia é tangenciar a insensatez, sendo, portanto, quimérica a racionalidade. Não estamos, entretanto, querendo com isso dizer que a prática docente seja irracional, o que não se pode é “transformar em paixão o antídoto das paixões” (IDEM, p. 38), apenas compreendemos que a ação humana está sujeita e permeada pelas imprevisibilidades próprias do ser humano, o que a torna uma profissão que comporta características próprias e requer a mobilização de saberes específicos e complexos. Dessa forma, não nos adianta canonizar a racionalidade linear, uma vez que a prática é segundo Perrenoud (1985, *apud* HAMELINE, 1999) constituída de microdecisões múltiplas e multiformes que se sucedem num determinado decurso. E ainda para este autor, a embriaguez da dispersão é um dos aspectos constitutivos da identidade profissional dos professores.

Há, portanto, algo de específico na ação docente, um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTÁN, 1999). E ainda a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como age nas diversas facetas da sua vida. (LANGFORD, 1989 *apud* SACRISTÁN, 1999). Logo, existe a necessidade urgente de se repensar os programas de formação de professores, uma vez que estes priorizam aspectos técnicos da profissão em detrimento das dimensões pessoais e culturais, quando na realidade “(...) a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes.” (IDEM, p.68).

Nesse sentido, Woods (1999) destaca a importância da criatividade da ação do professor em seu fazer cotidiano, embora destaque que na maioria das vezes a maneira como estão estruturados nossos sistemas de ensino acabe por contribuir para o “enfraquecimento do

intelecto dos professores”, já que tais sistemas não têm encorajado os professores a se sentirem criadores de conhecimento, pois acabam por concebê-los como técnicos aplicadores de “receitas” criados por outros. Já vimos como tal concepção não condiz com as “imprevisibilidades” do fazer pedagógico, uma vez que como afirmam Clark e Yinge:

(...) muitos dos problemas dos professores são problemas práticos, incertos que requerem abordagens únicas e idiossincráticas, devido aos seus fortes laços com fatores contextuais específicos, à incerteza e conflito entre os objetivos e os processos de decisão e à imprevisibilidade dos acontecimentos. (CLARK; YINGE, 1987, p. 98 apud Woods, 1999)

O uso da criatividade é, portanto, um recurso do qual o professor se serve diante da complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula. A inovação pertence assim ao próprio professor que é o sujeito que se encontra no centro da atividade educativa enquanto facilitador no processo ensino/aprendizagem, muitas vezes, no entanto, encontra-se desvalorizado pelas estruturas burocráticas centradas, sobretudo numa política de resultados. Assim,

as características ligadas ao ensino criativo incluem a imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento. Este processo é acompanhado por adaptabilidade, flexibilidade e uma prontidão e facilidade para a improvisação e experimentação. (WOODS, 1999, p. 132)

Ainda para Woods (1999), a criatividade apela para um pensamento holístico que mobiliza o que está dentro e fora da sala de aula, cria soluções únicas para problemas únicos onde o professor tem de ser o autor, executor e controlador dos processos que devem apresentar resultados na maioria das vezes em torno de uma base estruturada e de acordo com as necessidades, capacidades e antecedentes de seus alunos. Assim o professor desempenha uma série de papéis:

O professor hábil tem de ser instrutor, facilitador, crítico, amigo, pai, controlador, quase tudo ao mesmo tempo e apresentar aos alunos uma pessoa indivisível, uma pessoa em que as “costuras” não são visíveis. Lidar com estes elementos contraditórios de uma forma construtiva é uma atitude típica dos atos criativos. (IDEM, p.145)

Dessa forma, Schon(1995) propõe o conceito de reflexão-na-ação como uma forma de se estudar o pensamento prático dos professores. Para esse autor:

(...) Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação(...) Num quarto momento, efetua uma experiência para testar sua nova hipótese(...). Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras.(SCHON, 1995,p.82)

Além do conceito de reflexão-na-ação, Schon ainda nos apresenta o conceito de reflexão sobre a reflexão-na-ação, que se caracteriza, por exemplo, após a aula o professor pensar no que aconteceu, no que observou para a partir daí adotar novas estratégias que poderá utilizar posteriormente em seu cotidiano, assim como para abandonar certas posturas e atitudes que pela análise posterior este possa ter constatado que não é eficiente no processo de ensino. Nesse caso, refletir sobre a reflexão-na-ação requer o uso de palavras, ao contrário do que vimos anteriormente no caso da reflexão-na-ação, pois esta se dá de forma simultânea aos acontecimentos. “Na realidade o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições” (GÓMEZ, 1995,p.102). Assim, estabelece um diálogo reflexivo com a situação problemática complexa, o que requer um leque de saberes a serem mobilizados constantemente, tais saberes assemelham-se muito mais a uma teia do que a uma linha uniforme, uma vez que “a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”(IDEM, p.103).

Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada. As bases do autodesenvolvimento profissional dos professores radicam nesta dinâmica reflexiva.(BARROW,1984 apud GÓMEZ, 1995,p. 106).

A partir desses pressupostos, podemos colocar algumas questões no que se refere à realidade por nós investigada, assim, depois de analisarmos no item anterior as possíveis trilhas que levaram à constituição dos saberes relativos à História da África e da cultura afro-brasileira e africana de nossos sujeitos, nesse ponto nos interessa entender como tais saberes são mobilizados em sala de aula, para dessa forma também entendermos que tipo de Ensino

de História da África vem se processando no dia-a-dia das escolas de ensino médio de Maranguape, nas aulas de História na rede estadual de ensino. Antes, porém, de focarmos a temática africana, procuraremos entender como nossos sujeitos concebem sua prática e a influência que a formação acadêmica exerceu/exerce sobre esta. Abaixo seguem os relatos:

Oh, sinceramente eu acho que a gente começa a aprender mais quando tá colocando em prática, quando diz assim, ah, tu vai ser professora, a gente fica primeiro de tudo a gente entra na universidade, a gente vê que nada do que a gente tá aprendendo é pra ser colocado em prática, parece que a gente tá o tempo todo vivendo na teoria, vivendo o tempo todo na teoria. Quando a gente pensa que vai pra dentro, eu vou entrar na sala de aula, aí sim, aí eu vou ter que colocar em prática um monte de coisa e aí? Eu acho que existe uma distância muito grande entre a formação acadêmica e a sala de aula, parece que você tá ali não estudando pra ir pra sala de aula, tá estudando, sei lá, pra aprender, pra seguir uma linha, enfim, mas quando você se depara com uma situação de “Que eu tenho que passar pro outro” aquilo que eu aprendi, aí vixe, como é que eu vou fazer isso? Eu vejo um distanciamento muito grande e assim na especialização eu escolhi Metodologias do Ensino justamente por conta disso, a gente às vezes fica pensando: olha eu tenho que passar um conteúdo, um determinado conteúdo pro aluno, como é que eu vou fazer isso? É o velho blá-blá-blá? Porque os meninos não se interessam mais por isso. Eles querem inovar, inovar e a gente fica se perguntando como é que eu vou fazer? Eu procurei um curso de Metodologia que era justamente pra “enfeitar” essa situação, eu acho, eu achava assim que “eu vou aprender maneiras de como trabalhar determinado assunto na sala de aula”, e quando a gente vai, eu não tô criticando o curso, foi excelente, pra minha formação foi perfeito, porque muita leitura que me faltou na graduação eu fiz na especialização, agora em relação a metodologias, sinceramente, faltou! (PROFESSOR A)

Aqui, vemos que o professor é bem claro ao dizer que procurou um curso de especialização em “Metodologias do Ensino” para aprender, segundo ele, maneiras de “passar o conteúdo”, no entanto chega à conclusão de que a prática cotidiana é muito mais eficaz nesse sentido, revelando assim o que vínhamos discutindo até então nesse item que a prática é um *locus* de produção de saberes e de que temos de pensar em uma nova epistemologia da prática, que seja inclusive incorporada aos programas de formação de professores que na maioria das vezes têm seu foco em aspectos técnicos e metodológicos, desprezando os saberes e possibilidades provenientes do fazer pedagógico, fazer que se constrói principalmente no cotidiano, no ato mesmo de ensinar. Assim, fica evidente que em nossos cursos de formação de professores ainda predomina na maioria das vezes uma relação dicotômica entre teoria e prática, revelando assim uma separação entre os polos da formação docente que acabam por impedir que o saber e o fazer se reconheçam mutuamente. Sobre essa questão, Adorno (1995) afirma que o modo de conceber as relações entre teoria e prática se modifica de acordo com as sociedades e por decorrência nas concepções sobre educação, passa por períodos de conflito e reconciliação. Em sua concepção, a teoria deve servir à ação, isto é, ter sua faceta prática, por

consequente, se isso não ocorrer, torna-se inócua, vazia e sem sentido para o mundo social. Já a prática, nesse contexto, não pode ser defendida como um agir empírico e sem fundamentos, mas sim impulsionada por uma teoria.

Opinião semelhante tem o Professor B ao se referir à formação e à prática, vejamos:

A formação acadêmica não te dá essa base, ela não te prepara pra sala de aula, mesmo a licenciatura, ela não te prepara pra sala de aula. Porque a sala de aula, você só vai conseguir saber o que é, quando tu entrar, sabe? Não é uma experiência de um estágio, porque no estágio é uma coisa, no estágio tu vai... como eu, fiz o estágio em uma escola pública, foi uma semana, isso me deu uma visão do que era a sala de aula? Não, não dá, eu só vou saber isso quando eu tiver lá, constantemente, todo dia as 8 horas por dia. (PROFESSOR B)

Nesse caso, insistimos na pergunta e colocamos a seguinte questão: se a formação acadêmica não dá essa base, como isso se processa? E o professor assim nos responde: “Tu constrói isso no cotidiano, no dia-a-dia, no dia-a-dia tu vai aprendendo a lidar com o aluno, vai aprendendo que dá pra negociar algumas coisas em sala, outras num dá pra negociar, tem dias que você tem que impor, tem dias que você tem recuar, sabe (...) tu vai aprendendo a lidar com gente!” (PROFESSOR B)

Nesse caso, Therrien e Carvalho (2009) nos fala de aspectos necessários à compreensão dos elementos subjacentes à práxis pedagógica, dos saberes forjados na prática educativa e da complexidade da ação situada em contextos de interação e de intersubjetividades do professor sujeito da ação docente. Para os autores, os saberes docentes são constructos sociais produzidos pela reflexão, sendo, portanto, constitutivos e construtores da racionalidade pedagógica. “Nesse caso, racionalidade pedagógica pode ser definida como concepção ou conjunto de saberes que o professor constrói e articula continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho docente.”(IDEM, p.2). Nesse mesmo sentido, Tardif (2012) enfatiza a necessidade de se estudar o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Nosso sujeito C é ainda mais enfático e destaca que seu curso de graduação tinha um caráter mais voltado para formar “pesquisador” e não “professor”. Interessante notar como em muitas instituições ainda há essa separação, não se considerando o professor como um pesquisador, reflexo talvez de um paradigma que hierarquiza o conhecimento. Assim, ao questionarmos sobre sua formação inicial e a influência que esta teve para sua prática pedagógica, o professor assim se pronuncia:

Eu acho que mais de uma forma *lato* do que estrita. Assim, pra ter uma noção geral da escola, da sala de aula, essa ideia teórica, da sala de aula e tal de como entender a visão do aluno, a visão que o aluno tem, de tentar desvirtuar essa visão... como é que eu posso dizer, fechada que eles têm, mas assim, a prática em si eu acho que é mais embasada no que eu adquiri como professora do que como aluno de graduação. Porque como eu te disse a minha graduação era muito voltada pra pesquisa e pouco voltada pro ensino, então não extraí tanta coisa assim pra trazer pra sala de aula. (PROFESSOR C)

O que vem corroborar com a concepção de Schon (2000), que afirma que é na reflexão que tem por base os problemas da prática cotidiana dos profissionais que se produz uma base epistemológica.

Nesse sentido, também o professor D tem a mesma opinião em relação à instituição em que cursou a graduação, destacando inclusive as dificuldades pelas quais passou em decorrência desse tipo de formação.

Aí é uma questão que por tradição mesmo, a UFC tem um direcionamento muito forte pra pesquisa, para o bacharelado, é claro que a licenciatura por uma questão mercadológica, é bem mais acessível se você for analisar, né? Acabou adquirindo, despertando também um, é... atraindo muitos estudantes pro curso, secundaristas que na verdade começaram a perceber que além da pesquisa tinha o ensino, mas só que assim as grades são muito parecidas, com exceção das cadeiras pedagógicas, você pega a grade da licenciatura, tira as pedagógicas e fica o bacharelado praticamente, você acrescenta as de pesquisa, lógico, METEC I, METEC II e aí vai, e aí você, no caso da UFC, a tradição é mais na pesquisa, só que eu acho importante também, porque sem pesquisa não existe ensino, a relação ela é indissociável, então o professor ele tem que tá sempre atualizado, ele tem que tá sempre inclusive tendo contato com novas abordagens, né?!(...) e é importante porque sai daquela zona de conforto, porque sempre foi aquela coisa de você trabalhar os personagens, datas, aquele discurso que tava muito montadinho, que você não podia fazer um exame crítico, um exame mais minucioso. E nesse caso aí, na UECE a tradição é mais de ensino, de formação de professor, e talvez eu acho que diferencie o aluno da UECE para o aluno da UFC, agora que o aluno da UFC tá começando a seguir também e se destacar um pouco mais na licenciatura, mas a adaptação é mais lenta, justamente por causa desse direcionamento, o da UECE como a licenciatura era mais trabalhado então eles tavam mais aptos, assim até mesmo nas cadeiras de estágio, por exemplo, eu tive o estágio quase no fim do curso e eu acho que foi assim um dos equívocos que eu cometi, talvez não, porque eu também me dediquei a outras cadeiras pra aprofundar mais conhecimentos de algumas disciplinas, como contemporânea e algumas como antropologia, sociologia, mas essa questão do estágio ser no final do curso, porque antes existiam as duas práticas, a Prática de ensino I e II e hoje eu não peguei os estágios supervisionados. E o estágio supervisionado aí é que muda, quando tinha só as práticas de ensino eram duas cadeiras, então aí você já imaginava que o curso ele priorizava o bacharelado, porque você tinha pouca experiência pra entrar em sala de aula, e agora a preocupação é bem maior, porque são 4 disciplinas, aí tem umas cadeiras pedagógicas, a grade curricular foi reformulada, então nesse sentido o direcionamento é hoje mais equilibrado, mas a princípio era mais bacharelado. (PROFESSOR D).

Ao questionarmos sobre qual a consequência disso para professor, ele assim se pronuncia:

Tem a questão do acúmulo de conhecimento, de saber, da produção, mas também tem uma perda na questão da didática, eu demorei quando eu iniciei, tive muita dificuldade, porque tava ainda “verdinho” aí nesse ambiente de ensino(...). Mas eu tive uma certa dificuldade muito por conta disso, porque ainda não se tinha esse direcionamento pra licenciatura plena. Mesmo na licenciatura eu não tive muitas disciplinas, tive algumas disciplinas, a didática praticamente foi a única que trabalhava com métodos, método de ensino, mas o resto, as disciplinas de psicologia da educação, estrutura e funcionamento do ensino médio, mesmo a disciplina de História relacionada às linguagens, à educação, essas disciplinas pra prática de ensino não contribuíram muito e isso talvez fosse um problema, mas assim por um lado é bom porque você acumula muito conteúdo, você abre pra outras perspectivas, mas por outro você tem dificuldade de adaptação. (PROFESSOR D)

Para Schon (2000), a prática é produtora de saberes e sentidos que se encontram apoiados em uma racionalidade, não a racionalidade técnica que não dá conta dos problemas do ensino, no tipo de racionalidade proposta pelo autor o profissional e nesse caso o professor é um sujeito epistêmico em constante conversação com sua situação de trabalho. Assim, essa postura reflexiva (re)significa a prática e promove a construção de saberes na ação, sendo, portanto, essa a característica principal da proposta de uma nova racionalidade, uma “racionalidade construtivista”.

O Professor E cursou a graduação na mesma instituição que o professor D, relatando as mesmas características do curso:

No meu período de 2002-2007, eu acho que pecava um pouco a parte prática, essa parte de vivência em sala de aula, porque a gente é professor e professor é também pesquisador tudo bem, mas no meu período eles pecavam um pouquinho nisso, a gente tinha sempre aquelas disciplinas de conteúdos históricos, daqueles períodos tradicionais, daquela divisão tradicional ainda francesa baseada na historiografia francesa, que é: Pré-história, História antiga, medieval, moderna e contemporânea, o curso de História no meu período seguia essa visão tradicional francesa, dos historiadores franceses, que acho ainda é o que predomina muito hoje ainda, então a gente via sempre essas teorias, só que a gente ia para teoria, pra parte prática, só no último ano que a gente ia pra sala de aula viver essa prática, eu acho que é extremamente negativo, eu acho que a gente tem que tentar, no meu ponto de vista, conciliar esse conteúdo sempre com a sala de aula. E pelo que eu andei percebendo na nova grade curricular do curso de História da UFC, eles já tão tentando fazer isso(...). Então eu acho que pecou nesse sentido. (PROFESSOR E)

O discurso do professor F corrobora com os dois anteriores, até porque sua formação se deu na mesma instituição, este porém ressalta que o fato de ter começado a lecionar enquanto ainda estava na universidade foi uma experiência enriquecedora para sua práxis, revelando assim o caráter formador da prática.

Esse era um debate que a gente sempre tinha lá, tinha uma frasezinha recorrente que todo mundo dizia: “se você quer ser pesquisador vem pra UFC, se você quer ser professor você vai pra UECE”, então desde cedo havia esse estímulo, então as

disciplinas de pesquisa elas sempre vinham primeiro. No 1º semestre, a gente tinha essa disciplina que era Introdução à Prática Profissional do Historiador, e esse professor não nos ensinou um “A” relacionado à atuação do professor em sala de aula, sempre era a atuação do historiador no campo de pesquisa, como pesquisador. Então não havia uma preocupação da construção de bons profissionais em sala de aula, era sempre um menor. Eu tenho o pesquisador que é o maior, aquele que vai estudar, aquele que vai criar o livro e o professor ele vai falar aquilo que o cara já teve o trabalho de pesquisar. Óbvio, quando eu tava saindo nesse processo de 4 anos começou um debate sério dentro de reflexão curricular e houve mudanças importantes, na minha época a gente fazia dois estágios, era em fundamental e um no médio, agora pelo que eu vi do currículo novo que eles implementaram logo quando eu tava saindo ali em 2009, já tinha uma outra carga de ensino pedagógico. A área de ensino me parece nesse momento ter ganhado papel mais relevante dentro do departamento de História da UFC (...), consigo perceber esse crescimento do ensino, mas o ensino ainda em segundo plano, o professor é a forma pejorativa que eu chamo historiador, historiador é historiador, e aí fica aquela questão de que o que é o historiador, é aquele que ao mesmo tempo pesquisa e ensina. Mas por outro lado a maioria dos nossos professores não tem experiência em sala de aula no ensino fundamental e médio, estão lá dando aula pra tentar ajudar o professor em formação a dar aula no ensino fundamental e médio, como? Não sei como é que eles acham que vão conseguir isso(...). Como é que eu posso falar de algo que eu não experimentei? Óbvio, tem o livro, tem o estudo sim, mas a gente sabe que a realidade que é mostrada nos livros é um pouco distante da realidade prática. (PROFESSOR F)

Quando questionamos quais as consequências para sua formação, ele assim nos respondeu:

Teve um lado muito positivo, que foi essa preocupação constante com a pesquisa, então durante todo o meu processo em sala de aula eu tento aplicar junto aos meus alunos e durante meu processo de planejamento o exercício de pesquisa(...). Por outro lado eu acho que tem algo negativo sim, porque mesmo estando nesse processo dialógico, nesse processo de práxis, eu já tando em sala de aula e podendo tá na universidade, eu sinto que as reflexões não eram tão profundas, o debate sobre minha experiência em sala com os outros colegas era sempre algo menor, era algo que não carecia de uma reflexão e isso repercutia nas disciplinas que não eram necessariamente de docência, porque criou-se meio que uma desculpa pra ter poucas disciplinas de docência a ideia de que toda disciplina vai lhe ensinar a ser professor(...).(PROFESSOR F)

Nesse caso, Therrien e Carvalho (2009) nos alertam para os saberes que estão sendo construídos na práxis docente, na ecologia da sala de aula, ressaltando o status epistêmico do professor. Para os autores, a definição de saber fundamenta-se na concepção de que este é produto da dinâmica de percepção, do julgamento e da argumentação situados em um contexto sendo ao mesmo tempo individual e coletivo, isto é, intersubjetivo. E ainda chamam de saberes de experiência, de saberes práticos aqueles que são construídos na prática social e pedagógica do cotidiano do professor.

Concluímos os relatos de nossos sujeitos assim como iniciamos, pois nosso último professor mesmo afirmando que seu curso era voltado pra formação de professores ainda assim ressalta a importância da prática cotidiana para sua formação. Vejamos abaixo:

Eu senti que era mais pra formação de professores mesmo, apesar de que a gente pega uns professores que parece que nunca tiveram noção do que é sala de aula e faz com que a gente pense que a educação brasileira é uma maravilha. Mas, como eu já tinha uma certa experiência em sala de aula, aí a gente acabava debatendo muito por conta disso, ah prof. não é bem assim, a questão não é como a Sra. tá falando (...). Na verdade a gente aprende a dar aula na prática mesmo, em sala de aula, acho que não vai ter nenhum curso que vai dizer assim: ah, você vai dar aula, porque como eu te disse, são cabeças diferentes, então você pode tá preparado pra trabalhar com jovens que sejam bastante receptivos, mas outros já podem encarar tua prática de maneira negativa. Citar o meu cotidiano mesmo, eu tenho 4 turmas de 1º ano, como eu disse a turma da manhã eu consigo passar as duas aulas conversando com eles em relação ao conteúdo, já a turma da tarde eu não consigo fazer isso, eles preferem fazer atividade, porque se eu falar mais do que deveria já dá sono naquela turma, tá entendendo? Então a gente aprende a dar aula em sala de aula mesmo (...). Ensinar a ser professor mesmo só o dia-a-dia, a experiência que você vai adquirindo com os próprios alunos(...).Planejo a aula, vejo o conteúdo que eu vou dar, faço as explanações na lousa, as explicações em sala, às vezes levo alguns slides, mas é na hora mesmo que a gente vai construindo a aula, porque eu sei o que eu vou fazer, eu sei o que eu vou falar, mas vai ser na hora que a gente vai mesmo ver como é que vai sair aquilo ali, vai ser dado o andamento daquela situação vai ser na hora, porque vai depender da receptividade dos alunos(...). (PROFESSOR G)

O discurso de nosso último sujeito condiz com a definição de Shulman *apud* Gonçalves e Gonçalves (1998) de saber estratégico, de acordo com esse autor esta seria a capacidade de articular os vários saberes diante de uma situação inusitada no imprevisto da ação no chão da sala. E Therrien e Carvalho (2009) entendem como saberes da ação docente como sendo aqueles

(...) provenientes da ação situada e reflexiva da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do seu cotidiano. São saberes que contêm em si os conhecimentos proporcionados à educação pelas ciências humanas, os saberes pedagógicos da interação com os alunos, da elaboração e experimentação de hipóteses de trabalho, até a reinvenção de técnicas, procedimentos e recursos do seu cotidiano pedagógico. (...)Assim o saber implica racionalidade, o que evidencia a possibilidade de estudar o saber a partir da fala dos sujeitos, colocando os saberes profissionais como objeto epistêmico. Portanto, o saber docente pode ser definido também como a inteligibilidade do professor mediante os fenômenos. A nossa definição de saber é relativa à razão, aos discursos, aos argumentos, aos juízos, às idéias que seguem a uma exigência da racionalidade. A racionalidade aqui é entendida como uma forma intencional de conceber do sujeito; significa dizer que as pessoas agem não como máquinas, mas em função de objetivos, de projetos, de escolhas, de motivos. Pela peculiaridade da ecologia da sala de aula, esta racionalidade pode ser definida como pedagógica (...). (THERRIEN; CARVALHO, 2009,p.6)

Os discursos de nossos sujeitos convergem para pontos em comum, isto é, todos eles apontam lacunas em suas formações no que se refere ao conhecimento prático, à preparação para o ambiente de sala de aula, todos ressaltam a grande distância entre teoria e prática presente em seus cursos de graduação e inclusive de pós-graduação. Em contrapartida, apontam que o fazer diário de seu ofício constitui-se em local de formação muito mais eficiente, revelando assim o caráter formador da prática docente. Essa prática criativa do professor se manifesta no dia-a-dia das salas de aula, na ação inventiva desse profissional diante das interações dinâmicas da realidade concreta da escola, perante as incertezas das situações complexas vividas nas relações com os alunos, assim o professor tem de tomar decisões perante as imprevisibilidades das situações problemáticas concretas, tem de manter um diálogo com tais situações e adotar estratégias adequadas para cada situação, pois cada situação é singular e a ela não se podem aplicar regras pré-estabelecidas. Para Woods (1995):

Por isso, o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação de professores converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico que se aloja não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual.(...) nos programas de formação de professores, o fracasso mais significativo reside no abismo que separa a teoria e a prática. (WOODS, 1995, p. 108).

E ainda para esse autor o professor se defronta em sua vida profissional com uma multiplicidade de situações para as quais não existem respostas pré-elaboradas e que não são passíveis de serem analisadas pela investigação científica clássica. Dessa forma, portanto, o autor conclui que não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas em sua totalidade, as realidades se criam e se constroem no intercâmbio psicossocial da sala de aula, residindo aí a complexidade do ofício de professor e ação como um paradigma de constituição de saberes.

As questões que colocamos agora serão em relação às práticas pedagógicas de nossos sujeitos no que se referem à temática africana nas salas de aula na disciplina de História. Assim como os professores que lecionam História no ensino médio das escolas de Maranguape/CE mobilizam seus saberes e que tipo de abordagem dão a essa temática no cotidiano escolar? A partir de mais uma série de discursos, poderemos entender melhor como isso se processa. Sendo assim, vejamos como os professores se pronunciam sobre suas práticas cotidianas relacionadas à temática africana nas escolas em que lecionam na rede estadual de ensino em Maranguape.

Recentemente teve a 6ª Consciência Show lá no Caic e eu procurei pegar o lado da questão da África, trabalhei com imagens não só em relação à História da África, mas eu resolvi colocar aspectos da vida cotidiana no Brasil e a gente não deixa de falar sobre o assunto, aí eu vi que foi bem interessante, a gente pegou uns quadros de pintores que vieram ao Brasil com esse intuito de pintar o cotidiano e foi abordada essa temática sobre a questão da dinamização do comércio na África e fez a mesma coisa no Brasil, a gente pegou pro lado bem positivo da situação, porque o lado negativo todo mundo já sabe, que o negro sofreu aqui no Brasil, foi escravizado, isso acontecia inclusive na própria África, porém a gente tentou pegar o outro lado da História e de certa forma eu abordei o assunto na minha prática pedagógica. (...) aí os meninos do 3º ano me escolheram pra orientar o trabalho deles, aí como eles não tinham uma proposta palpável, eles não tinham uma ideia do que fazer eu perguntei se eles não queriam uma ideia que eu tinha que era trabalhar com a questão das imagens e aí eles aceitaram, então eu expliquei pra eles qual seria o objetivo do trabalho, o objetivo era trabalhar, explicar alguns assuntos relacionados à História do Brasil sobre personagens que desempenharam papel importante no nosso país, utilizando quadros de autores que tiveram o intuito de representar algum período ou fato histórico e aí eles aceitaram, e aí nós utilizamos aquele quadro da “Independência ou Morte” do Pedro Américo, pra explicar aquela questão do plágio, utilizamos aquele quadro da “Primeira Missa no Brasil” e aí a gente colocou o quadro do Victor Meirelles pra comparar com o quadro do Cândido Portinari, no caso a diferença é que no do Portinari não vai haver a presença de nativos e aí a gente pegou todo o referencial teórico pra estudar sobre o assunto, pra questionar as pessoas pra o fato de que será que realmente na primeira missa no Brasil havia todos aqueles índios que não tinham aquela cultura e que no quadro do Victor Meirelles estavam todos ali rezando bem “direitinho”?! Aí nós pegamos também quadros do Pedro I, Pedro II pra falar um pouco sobre a vida deles, sobre a biografia enfim e eu aproveitei pra pegar alguns quadros que falavam de aspectos da vida cotidiana no Brasil e aí eu peguei aqueles quadros do Rugendas dos “Negros Lutando Capoeira”, peguei aquela “Habitação dos Negros” onde eles estão bem descontraídos à frente da casa, peguei aquela outra da “Vida em Recife” onde tem lá as escravas de ganho vendendo, no canto da imagem tem assim uma escrava vendendo umas bijuterias, tem outra com umas bacias na cabeça, enfim são aqueles escravos que trabalhavam com a venda que pegavam parte do que ganhavam e entregavam ao senhor, porém a outra parte ficava com eles né?! E aí a gente apresentou sobre essa questão do comércio que era realizado aqui no Brasil pelos negros africanos principalmente pelas escravas, porque foram as mulheres que dinamizaram o comércio na África e aqui no Brasil aconteceu o mesmo, a gente pegou também aquela imagem do “Capitão do Mato” ela também é do Rugendas, no caso o capitão do mato é representado como um negro e essa imagem pouco é conhecida, a gente também questionou sobre essa situação do fato de o capitão do mato ser negro, do fato de ele não tá numa posição de oprimido muito pelo contrário, ele tá na posição de opressor. E também nós pegamos aquela imagem do Angelli Agostini, que é do negro de volta da guerra do Paraguai, quando ele se depara diante de uma situação, na imagem tem alguém assim apanhando e ele tá olhando com aquele ar de desespero de quem não aguenta mais o cativo, de quem não aguenta mais passar por esse sofrimento, e em seguida nós colocamos aquela da libertação que ela também é do Pedro Américo, da “Libertação” já coloca o oposto, coloca lá a princesa Isabel como a pessoa mais importante pra promoção da libertação dos escravos e aí foi bem interessante o trabalho, porque a gente foi falar do lado positivo e não negativo e não do lado que todo mundo já sabe, que o negro era oprimido, que o negro ele apanhava, isso a gente não abordou muito, a gente abordou o outro lado da situação (...).Enfim foi mais ou menos assim (...) e um dos avaliadores fez uma crítica né!/? Eles lançaram o seguinte questionamento pros meninos: da maneira como vocês tão passando é como se o negro fosse o vilão da História, claro que ele não era da área e os meninos explicaram pra ele que o objetivo era exatamente esse, não era passar o negro como aquela pessoa que sempre apanha, que tá sempre sendo oprimido, enfim isso todo mundo já sabe o intuito seria mostrar um outro lado da História. Então eu

acho que essa foi uma maneira de eu trabalhar alguns aspectos da História da África e foi bem interessante. (PROFESSOR A).

Na fala de nosso primeiro entrevistado, é interessante notar como este destaca que ao realizar um trabalho que abordava a temática africana junto com seus alunos de 3º ano procurou mostrar o “outro lado da História”, o que nos leva a inferir que este não possui, pelo menos é o que deixa transparecer em sua fala, a visão arraigada que atrela a História do negro sempre ao processo de escravidão, abordagem presente durante muito tempo em nossa historiografia. O que para Silva (2008) pode levar a “(...) uma associação simplista e naturalizada de que negro remete ao significado africano, sinônimo de escravo.” (IDEM, p. 33). Lembremos ainda que este professor já havia nos relatado que no trabalho de conclusão de seu curso de especialização ele abordou o uso das imagens pintadas por Rugendas sobre os africanos como possibilidade de se trabalhar essa temática no ensino de História, e que por ocasião de tal trabalho havia entrado em contato com bastantes fontes sobre a História da África, o que possivelmente tenha ajudado a forjar um novo olhar sobre essa temática. No entanto, o professor se refere a um evento específico ocorrido na escola onde leciona, quando perguntamos sobre o dia-a-dia de forma geral e o tratamento que é dado à História e cultura afro- brasileira e africana na escola ele assim se pronuncia:

Pelo menos até agora, primeiro que eu tô com mais turmas de 3º ano e não é abordada a temática da África no 3º ano. No 1º, é uma coisa bem superficial, no 2º, eu não tenho nenhuma turma de 2º ano, então eu acho que até agora na escola como um todo não foi abordada ainda não. A gente tava até pensando em desenvolver um projeto sobre Africanidades, pra fazer a culminância no dia da Consciência Negra, porém a gente ainda não sentou pra falar sobre isso, porém a gente tá tentando desenvolver alguma em relação à África. (...) Eu vejo que é bem deixada de lado, a gente tava elaborando o plano anual do 4º período e eu tava vendo que não vai dar tempo falar dos reinos africanos. Aí eu percebo que, é meu ponto de vista, que quando é pra ser deixada de lado, a gente opta por deixar de lado esse tipo de temática. Sabe, por exemplo, 1º ano eu tenho que fazer escolha de alguns temas, e eu tenho que deixar alguma coisa de lado, porque a gente sabe que não existe como passar tudo para o aluno, não existe e a gente percebe que é isso que é deixado de lado, porque enfim num sei, quando vai pegar os critérios pra deixar alguma coisa de lado a gente pega e pô, isso é cobrado em prova, é cobrado no Enem, não que a História da África não seja, que eu acho que à medida que o tempo vai passando vai sendo até bem cobrado, porém eu percebo que a gente deixa de lado essa temática de História da África. (PROFESSOR A)

Percebemos assim que a temática africana aparece de forma pontual no dia- a dia e nas práticas relatadas por este professor, que ainda ressalta que por ocasião da escolha dos conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo, essa temática é sempre “deixada de lado”, revelando assim a posição secundária a qual ainda cabe a História africana em nossas

escolas. Para Santos e Coelho (2013), tal situação ainda é reflexo do sistema de ensino em nosso país que foi marcado por um currículo baseado na matriz europeia que desvaloriza a cultura afro-brasileira e africana.

O discurso do Professor B é ainda mais revelador quando este nos relata sua relação com a temática africana no cotidiano de suas aulas de História.

Vou te ser muito sincera, nós tínhamos há uns dois, há uns três anos atrás na área de Humanas, tinha uma feira que a gente fazia que se chamava Africanidades, nessa feira a gente trabalhava questões sociais, políticas, econômicas, enfim, tudo em relação ao continente africano, mas essa feira deixou de existir já faz uns três anos ou mais e a partir daí só em sala de aula, porque, por exemplo, o conteúdo do 1º ano ele vai desde a Pré-História até a Idade Média, sendo que eu vou ter um capítulo em quase todos os livros de História, eu vou ter um capítulo sobre continente africano, um capítulo só e no geral eu vou falar do continente africano quando eu tiver falando sobre a pré-história, formação dos primeiros homens, depois disso o continente é esquecido e aí lá no 2º ano tu volta pra ele no século XIX, que é exatamente quando a Europa decide que vai dividir o mundo entre ela, entre os países europeus. Aí tu vem com a colonização brasileira, a escravidão, a resistência, que tem um capítulo sobre a resistência, tu não fala nada sobre escravidão no Ceará, nem sobre questões sociais dos negros no Brasil, tu não fala porque não dá tempo (...) por que aí tu tem um outro conteúdo pra colocar, além desse, tu tem todas as revoluções da Europa, industrial, francesa, entendeu? Aí passa por tudo isso aí tu chega lá no 3º ano, no 3º ano praticamente tu não vê nada de Africanidades, a não ser quando o professor quando vai falar sobre o Brasil, da ruptura entre Império e República, se o professor decidir falar sobre a questão dos negros nesse período, mas não é todo professor que faz, porque o conteúdo já te leva pra outro lado e aí a única coisa que tu vai falar aqui é da revolta dos negros dentro dos navios brasileiros. (PROFESSOR B)

Aqui, o Professor também se refere a um momento específico onde se trabalhava a questão da África na escola onde leciona, era uma “Feira” chamada Africanidades, porém tal momento já não existe como fazendo parte da realidade dessa escola, além disso o professor se refere a como o conteúdo é tratado nos livros didáticos, ressaltando que estes dedicam apenas um capítulo a certos momentos da História e cultura afro-brasileiras e africanas, nesse caso ficando a cargo do professor de forma individual decidir como abordar essa temática. Isso pode nos levar a algumas conclusões entre elas a que de fato a História da África e afro brasileira é tratada em determinados momentos, não fazendo parte do cotidiano escolar, isto é, não perpassa por outros momentos e ainda que o professor se encontra atrelado ao livro didático quando se refere a essa temática. Nesse caso, Oliva (2007) pode nos revelar aspectos importantes quando se trata da abordagem da temática africana em livros didáticos. Em pesquisa realizada entre 1995 e 2005, que tinha por objetivo analisar aspectos acerca do papel e do tratamento concedidos à África em mais de trinta coleções de livros didáticos de história confeccionadas para serem utilizadas no ensino fundamental (da quinta à oitava

séries). A investigação revelou que apenas onze livros dedicavam à história africana um capítulo, entendemos ser emblemática tal pesquisa, pois, mesmo tendo se passado uma década, os resultados encontrados parecem não estar distantes da realidade citada por nosso professor, se não vejamos um pouco mais o que nos diz o autor:

Em primeiro lugar, é importante ressaltar o número de páginas utilizadas para tratar o assunto. O valor quantitativo por si só não é relevante. Mas, se os capítulos que tratam de temas como o Império Romano, feudalismo e Renascimento cultural ocupam em média quinze páginas (cada) e têm vasta bibliografia, seria de se esperar que a abordagem da história da África recebesse, no mínimo, a mesma atenção. Porém, não é o que ocorre, sendo o espaço dedicado ao assunto, na maioria dos casos, inferior ao mencionado. Enfocar um período marcado por tão complexas e diversas trajetórias em poucas páginas não é uma tarefa que se cumpra sem generalizações e imprecisões. Não é disso que a África precisa. Nos livros que não abordam a história da África em um capítulo específico, o tema só aparece em trechos que tratam de outras realidades históricas. Nesse caso, ou o continente não passa de um obstáculo a ser superado para atingir o lucrativo mercado de especiarias do Oriente (nos séculos XV e XVI), ou se transforma em uma fonte de riquezas, como o ouro, o marfim e os escravos. Por não ter eixo histórico próprio, a África transforma-se em ator figurante, que passa quase despercebido pela cena histórica. Por exemplo, o Egito (única referência obrigatoriamente citada) é identificado, quase sempre, apenas como membro do chamado “Crescente Fértil” e não como uma civilização africana (apenas com uma elogiável exceção). Outra postura recorrente é a ênfase em abordar apenas os grandes reinos e impérios africanos, como Gana, Mali, Songhai, Congo e Zimbábue. Que fique claro que não há nada contra esses objetos históricos, pelo contrário, é louvável que se conceda a eles importância. Porém, o uso de referenciais ocidentais para eleger o que é importante de ser ensinado sobre a África deve ser questionado. (OLIVA, 2007, p.)

Insistimos com nosso sujeito sobre sua prática diária em sala de aula e este foi enfático em dizer que não trabalhava tal questão com seus alunos. Dessa forma, nosso sujeito nos descreve sua abordagem sobre a temática africana: “Atualmente nenhuma! Há um tempo a gente fazia feiras, a gente reunia os alunos em sala, pesquisava tudo sobre aquele país, cultura, língua, de tudo um pouco, mas hoje como a gente não tem mais a feira, não trabalhamos mais esse tema, com raríssimas exceções, mas no geral não trabalho.”(PROFESSOR B).

O Professor C não foge ao que estamos acompanhando até então no que se refere à temática africana no cotidiano escolar nas aulas de História do ensino médio de Maranguape, se não vejamos:

Normalmente, é... eu ainda não...nunca trabalhei projetos específicos sobre África, pra falar a verdade, apesar de ter tido muito tempo contato, e algumas vezes pontuais quando eu encontro espaço dentro dos conteúdos da grade proposta eu coloco, mas assim, eu ainda não consegui inserir a História da África, não consegui nem parei pra fazer um projeto relacionado a isso pra incluir totalmente a História da África dentro dos conteúdos, até porque isso é um pouco...eu acho muito delicado, porque

precisa sentar pra poder analisar onde ele cabe, porque nem todos os conteúdos isso vai caber. E ainda a gente querendo ou não a gente anda segue, não sei se por comodismo, essa estratégia de trabalhar muito com essas datas comemorativas, a gente lembra mais da História da África no dia da Consciência Negra etc. E tem alguns conteúdos, principalmente do 1º ano, que a gente trabalha a questão antiga, trabalha também impérios africanos, então mais no 1º ano, no 2º e 3º ano... no 2º ano a gente trabalha com a questão da escravidão, nessa parte dá pra dar um foco maior e tal até porque desde o ensino fundamental os meninos tem mais proximidade com essa parte da história africana no Brasil e no 3º ano em si eu não me recordo de nenhum assunto específico que seja trabalhada a História da África.(PROFESSOR C)

Em sua fala, o professor é bem claro ao dizer que “não incluiu ainda” a temática africana nos conteúdos de História, sendo tal temática trabalhada de forma pontual, ressalta as “datas comemorativas” como o dia da Consciência Negra, como exemplo disso, ele ainda nos diz que no dia a dia a temática africana “Não, isso não é habitual, a gente é direcionado muito pela grade curricular para trabalhar os conteúdos básicos(...) e aí em determinados momentos a gente dá esse enfoque maior pras questões africanas.(...)” Assim, a fala do professor C nos leva a refletir de acordo com Fernandes (2009) quando esta questiona sobre como aplicar nas escolas o que vem sendo proposto pela legislação para educação das relações étnico-raciais, uma vez que segundo seu pensamento o processo é lento devido às estruturas sacralizadas e fundamentadas historicamente, que têm por base a desigualdade racial. Estas precisam ser questionadas e destruídas, pois não há como haver uma mudança na mentalidade secular de maneira imediata, sendo, portanto um processo a ser construído. Assim, a existência da Lei não garante sua aplicabilidade e o sucesso do reconhecimento e de uma educação efetiva que vise o respeito às diferenças culturais.

Ao questionarmos o porquê da abordagem sobre a temática africana não ser habitual, este afirma que:

Falta formação pro professor, falta a gente se desvincular um pouco dessa ideia de vestibular, de Enem, que eu acho que é forte no ensino médio, que o Enem apesar de ser um exame que trabalha muito com essa noção de mundo e tal, mas ele pouco trabalha as temáticas africanas, sempre tem 1 ou 2 questões e eu acho que a gente ainda é muito atrelado a essa questão de um “metodozinho”, de seguir um método, que eu sei que isso não é positivo, mas na prática a gente acaba esquecendo aquelas ideias que a gente tem na universidade e a realidade em si às vezes impele a gente pra trabalhar com algo que é metódico.(...). (PROFESSOR C)

Para Santos e Coelho (2013), é necessária uma formação sólida de professores para o respeito às diferenças raciais que seja, sobretudo, distante de uma visão minimizada e folclorizada. Dessa forma, os autores questionam se ao olharmos para a escola ainda persiste a invisibilidade do negro no cotidiano escolar. O que parece de acordo com a fala de nossos

professores é que tal temática ainda tem um tratamento que poderíamos dizer não ser satisfatório no que se refere à diversidade cultural a que almejamos.

O Professor D apresenta diversas possibilidades e diferentes linguagens que podem ser utilizadas no enfoque dado ao se trabalhar a História da África e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, nas aulas de História: “Hoje você tem uma variedade, a gente trabalha a música, a gente trabalha fotografia, a gente trabalha peça de teatro, no teatro tem a dança, né?! Tá muito associado (...)”. Ao seguir com seu discurso, nosso sujeito nos mostra uma visão importante sobre a relação Brasil-África e a visão que se tinha até algum tempo de acordo com uma historiografia tradicional, porém destaca que aos poucos essa abordagem vem sendo desconstruída. Além disso, destaca a realidade no Ceará ressaltando o trabalho de pesquisa que se vem fazendo de desconstruir o mito da inexistência do negro em nosso estado e o enfoque que vem nas últimas décadas, dando visibilidade a essa temática em nossa cultura.

Pensando o Brasil, ela é constante, não tem como, claro que tem ali o período das grandes navegações, o contato com os silvícolas e tal, mas o elemento negro ele mesmo ali a gente já começa, inclusive nos próprios textos referentes ao processo de colonização, antes, anterior mesmo, que lá era idade média na Europa. Já os africanos eles já são bastante citados e você já percebe que ali era muito difícil você fugir, inclusive no processo mesmo de dominação, os territórios que vão ser anexados a princípio são territórios africanos, depois tem incursões pela Ásia e depois América, mas ali o elemento negro já começa a ser analisado, mas ah... é vitimizado, é coisa, é objeto, mas dali você já começa a desconstruir aquela visão, porque pra você ver, no ensino médio eu tive essa impressão muito vaga de que realmente era a visão do objeto e você era doutrinado pra ter isso, era a visão do colonizador, aí depois quando você começa a ter contato com cultura africana com detalhes, você inverte a visão, você percebe que eles sim são até bem mais importantes que os colonizadores(...) e aí nesse caso da África é muito forte, período colonial sempre na questão econômica (...). O ensino de História da África abre esse novo olhar sobre a cultura da África, a gente percebe os referenciais na literatura, na música, na questão da culinária, aí você já começa a ter uma outra abordagem. Na História geral, a gente só tem uma referência mais forte ali no Egito, e aí é que tá, aí fica aquela coisa que é uma quebra, porque você não tem uma sequência por conta justamente disso. Não se tinha antes o acesso a esses documentos, a essas leituras, aí você começa a perceber a História da África ali no processo de colonização, depois a revolução industrial, no imperialismo, aí que já é o processo de recolonização, neocolonização e tal, mas o elemento africano na História do Brasil tá muito presente, na História do Ceará, por exemplo, aí é interessante (...) que a História da África teve muita ligação com a nossa colonização também do Ceará, o Funes tem uma leitura muito boa que ele vai desconstruir essa ideia de que não existia negro no Ceará, existia só que não teve a pesquisa, não teve a visibilidade, não teve o cuidado de você inserir e também, que ia registrar? Os cronistas da época né?! O Capistrano pode até fazer alguma menção, mas teve também o Raimundo Girão, alguns pensadores, mas só que você não percebe como nos outros discursos como na Bahia, por exemplo, o Rio de Janeiro, São Paulo, onde você já tem mais essas produções, nesse caso aí nessa pesquisa sobre os negros no Ceará ele começa a despertar pra isso, sim existia sim negro no Ceará (...) talvez essa pesquisa seguindo a lógica do Funes, ela dá margem a outras pesquisas, é um caminho, não só pra pesquisas

acadêmicas, como pra sala de aula, pra tentar desconstruir essa visão etnocêntrica e melhorar a abordagem histórica. (PROFESSOR D)

Para Ribard (2008, p. 201), “não por acaso, configura-se como tendência na historiografia contemporânea brasileira, a consciência da subestimação do caráter fundamental do eixo Brasil/ África para a história do Brasil, inscrito na ideia de “Atlântico Negro” e da necessidade correspondente de colocá-lo ao lado da relação do Brasil com Portugal, como elemento primordial da análise da colonização brasileira”. E ainda segundo esse autor, apesar disso muitas vezes prevalecem as associações simplistas: africano-escravo-negro, o que nesse caso sendo necessária uma “desconstrução pedagógica da verdade racial”(IDEM, p. 204).

E ao questionarmos sobre como essa temática é trabalhada na prática, no cotidiano da escola onde o Professor D leciona, ele assim respondeu:

Vou ser bem sincero, por exemplo, eu consegui ter esse olhar diferenciado do acesso que eu tive a essa disciplina e por conta também de certa forma eu procuro sair do lugar comum, a gente sempre trabalha com outras temáticas, meio ambiente, o índio, o negro, a gente começa a ter uma visão que na verdade não foi aquela imposta (...) e a gente procura sempre no período, sobretudo no período da colônia, a gente tá dando aula de colônia aí num dá pra ficar só naquela coisa do tráfico negreiro não, aquela coisa enfadonha, ah o navio negreiro, o sofrimento, a repressão, é como se dali fosse só aquela leitura, que o africano não tivesse outros atributos. Pra mim, na verdade essas experiências de ensino, dos textos, foram importantes, agora na sala ainda tem que trabalhar mais, os alunos também, porque eu acho que essa questão de despertar no aluno o interesse é importante, mas fazer com aquilo passe a ter sentido, porque parece que o aluno, já a História é...tem a ver com a formação do professor, mas tem a ver com o sistema de ensino, que é a prática de leitura, que é algo que a gente tenta reforçar que é um elemento fundamental, porque você não consegue ter o mínimo de identificação com o ensino de História, com o ensino das humanas em geral, mas sobretudo das humanas, se não tiver acesso à leitura e também dos documentos que tão nos livros, eu sempre tento despertar nos alunos, poxa esse documento é importante, fazer um trabalho em cima dos documentos, trazer documentários e por exemplo isso mais pra despertar um pouco das práticas culturais foi o documentário do Darcy Ribeiro, O Povo Brasileiro, que tem uma parte lá só sobre a África e tem vários depoimentos de especialistas e aí pode ser um caminho, mais o texto sobre a História dos negros africanos aqui no Ceará, das comunidades quilombolas, eu fui falar uma vez que tinha comunidades quilombolas, os meninos se assustaram, que aqui não existia nada de quilombola, professor aqui só tem índio, mas porque já carregam uma concepção, uma preconceção e assim ainda tá faltando esse envolvimento do aluno, perpassar também o universo do aluno, mas eu procuro sempre tá atualizando, vendo as pesquisas. Então nesse caso ainda tem esse caminho a percorrer do ensino/aprendizagem, mas aí depende muito do professor e também da perspectiva pedagógica da escola, (...) e eu acredito que tem que repensar essa questão, tem um projeto de Africanidades, mas é assim, todas as escolas chega em novembro que aí tem o dia da consciência negra, que é uma coisa mais circunstancial, questão de memória, de identidade, mas só que assim, mais na comemoração que na reflexão e aí num adianta você cair só nesse discursos, ah exaltar Zumbi(...) e aí na História da África é um dos problemas também que a gente começa a pegar só os nomes básicos, os líderes da revolução, como se fosse só ele, como se a História não tivesse uma dimensão coletivizada, os sujeitos que não

apareciam, mas na verdade eu procuro me atualizar nessa perspectiva de tentar desconstruir a visão etnocêntrica e também tentar trazer novos elementos pra sala de aula. (PROFESSOR D)

O Professor D ressalta ainda aspectos relacionados à temática africana no Ceará e nesse sentido Ribard (2008) lembra-nos que:

(...) a problemática do negro no Ceará articula-se com uma série de imagens que compõe e justifica o discurso oficial de ausência ou do caráter muito marginal da presença do negro no Estado. Nesta versão, sustentada pela historiografia clássica produzida no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a escravidão, numa terra dominada pela economia pecuarista, teria sido insipiente, relativamente branda e precocemente desmantelada (1884) pelo pioneirismo do movimento abolicionista cearense. Por estas razões, a participação negra teria sido tão pouca representativa, a referência ao negro no Ceará desaparecendo inclusive no período republicano³⁸, como se fosse o próprio negro que tivesse sido abolido em vez da escravidão. Neste quadro, a única explicação da presença, até hoje, de um folgado tradicional negro como o maracatu seria o fato dele ter sido importado de Pernambuco nos anos 1930. Cristalizou-se, então, a idéia da ausência de negros no Ceará, impossibilitando a existência de um espaço social negro na sociedade: os participantes do maracatu pintando-se de preto para fazer o papel de (outros) negros; os negros encontrados remetendo sempre, no imaginário social, a outros contextos espaciais: baianos, pernambucanos ou maranhenses. Este poderia ser o pano de fundo discursivo da ideologia racial e da versão contada da “Terra da Luz”, terra auto-proclamada branca, no máximo cabocla³⁹, onde o negro, diretamente associado ao escravo, só aparece como vítima redimida pela mão magnânima e humanista dos heróis abolicionistas cearenses. Desta forma, não é de estranhar a presença do racismo na história e no cotidiano da população cearense, nos castigos, nas piadas e nos provérbios, nas experiências de vida dos negros cearenses, muitas vezes obrigados a se negar ou se “invisibilizar” como negros. Felizmente, os tempos mudam e a atuação dos movimentos sociais, dos movimentos negros⁴⁰, das instituições, das religiões afro-brasileiras e da sociedade civil em geral permitiu abrir outros horizontes, contribuindo para renovar o debate sobre a questão racial no Ceará. Mesmo assim, o caminho para reverter as ideias. (RIBARD, 2008, p. 208-209)

O discurso do Professor E não foge das características do que está sendo colocado até então por nossos entrevistados, se não vejamos:

Infelizmente, ela é mais pontual mesmo, foi uma coisa que a lei colocou e que a gente não conseguiu realmente chegar e conquistar mesmo e trabalhar sempre essa questão da temática africana, porque a lei coloca que a gente deve priorizar as disciplinas de História, artes, e literatura, claro que pode ser trabalhado em várias outras, mas prioriza essas, mas mesmo assim eu não consigo perceber nem dos outros colegas essa temática sendo trabalhada em sala de aula, que acontece muito nas escolas que a gente percebe sempre na semana da Consciência Negra, ou vai ter uma gincana, ou isso ou aquilo, mas ao longo do ano, ela é pouco trabalhada, quase nem se trabalha, então é uma falha que tem a própria escola de tentar incluir de uma maneira realmente mais efetiva, porque diz respeito a nossa formação, a gente tem essas heranças africanas, mostrar quanta afrodescendência nós temos no Brasil (...). (PROFESSOR E)

O Professor F descreve como aborda a temática africana em seu cotidiano e como é esse processo na escola onde leciona:

O meu olhar para a África hoje, ele parte de dois momentos, aqui nesse colégio, a gente tem um momento específico pra isso, tem os projetos intercalares, a cada bimestre os meninos fazem um projeto e todo começo de ano o projeto inicial é o projeto de Africanidades. Então, cada uma das salas vai pesquisar sobre um país africano e vai fazer apresentações em cima daquilo, então é um caminho por onde a gente começa, mas também ao longo do ano eu venho tentando trabalhar a questão da África como um tema transversal, porque na divisão das turmas o outro professor ficou com as de 1º ano, que trabalham mais especificamente esse assunto, e aí no 2º ano eu vou acabar encontrando aquele mesmo escravo, aquela relação, então eu tento não me prender só àquele momento e aí a gente vai tentando ao longo do semestre letivo, então, por exemplo, deixe-me ver um dos últimos assuntos que a gente trabalhou, é no começo do 2º ano, tá lá as Grandes Navegações, então vamos falar um pouquinho dessa África completamente diferente daquela estereotipada. A África negra, que seria aquela subsaariana, a gente vai falar dessa África um pouco mais marcada pela presença do Islã, os elementos culturais que ela traz, aí eu tento fazer com eles uma relação muito próxima daquela que o Gilberto Freire falava de que o português, ele tem mais de África que de Europa, então é muito nesses dois pilares, tentando aproveitar o máximo possível o projeto intercalar que tem no começo do ano e tentando pontuar questões relativas à África ao longo do ano letivo. E, por exemplo, agora no 3º ano a gente tá trabalhando sobre as questões do mundo contemporâneo, então vamos pensar aí sobre as potencialidades econômicas da África e aí realmente os meninos, quando a gente fala em África, eles associam logo: ah, mas lá tem alguma coisa? Só tem pobre! Não, peraí, vamo lá, como é que tá o índice de desenvolvimento de Angola e tal, então é uma nova fronteira econômica que tem um desenvolvimento na área de petróleo, mineração, agricultura, construção civil etc. Então é tentar apresentar esse outro lado também (...). Meus meninos no projeto intercalar eles apresentaram sobre Angola né?! E aí quando eles tavam apresentando eu tentei meio que guiar o caminho deles por dois lados: primeiro a questão que nos une, somos lusófonos e aí levei pra eles alguns livros do Agostinho Neto, do Mia Couto, apesar de ser moçambicano(...) e aí quando eles foram escolher a dança, os meninos disseram: "ah, vamo fazer uma dança tribal", aí eu disse: cara, Angola é tribo? Se eu for em Angola eu só vou encontrar tribos locais? E aí eles voltaram e trouxeram pra mim dois ritmos mais contemporâneos e aí fizeram até uma dancinha lá (...). Então, foi a ideia de apresentar a eles uma África moderna, né? Tem os traços culturais, eu tenho a tribo, elementos étnicos bem presentes? Tem! Mas eu não tenho só isso! (...). (PROFESOR F)

Porém, quando questionamos sobre como essa temática é trabalhada de uma forma geral na realidade escolar de nossa cidade, ele assim se pronuncia:

Falando a partir de experiências, nessa escola particular em que trabalhei e em algumas outras, a África é um momento, se lembra de falar em África ali em novembro, quando tem o dia da Consciência Negra e quando se tem alguma palestra temática, algum fato pitoresco que faz com se lembre do assunto, mas admito que durante esses oito anos que passei em instituições outras, eu vim encontrar em livro didático com conteúdo a ser trabalhada a África apenas no último ano(...). Enfim, nessa experiência em sala de aula, eu vejo que a África não aparece, fala-se de África quando quer se falar de pobreza, quando se quer falar de Aids e agora por causa do ebola, né? Então no final do ano passado, no cursinho que eu trabalhava, aí todo mundo enlouqueceu, querendo estudar História da África, eu disse: vocês são

muito sacanas, né? A África sempre teve aí e agora que há o risco de que o ebola invada os países “civilizados” todo mundo corre atrás desse assunto, todo mundo quer saber um pouquinho sobre a África e como ela vem sofrendo e enfrentando esse problema. (PROFESSOR F)

Como o Professor se refere aos livros didáticos, então questionamos como ele avalia a questão africana nesse que ainda é o principal suporte utilizado pelos professores em sala de aula.

Acho que tem muito a melhorar. Ano passado, quando eu tava fazendo a avaliação pra troca de livro, o assunto passava quase que batido, quase da forma que passava na década de 80 e 90, tem uma outra coisinha, mas são caixas, fazem uma caixa informativa, aí dizem que tão dando um pouquinho mais de atenção, mas não deixa de ser um anexo, ainda é um anexo(...). Eu acho então que a gente tem muito a seguir, a gente tem uma lei que ela tá em vigor há muito tempo, não tem mais desculpas pra não estar fazendo isso acontecer. (PROFESSOR F)

O Professor afirma que a África ainda é vista como um “anexo”, assim lançamos a seguinte questão: Porque tu achas que a gente não faz isso acontecer? O que falta? O que falta pra África deixar de ser um anexo?

(...) acho que a gente costuma se pautar bastante pelas avaliações externas, tem Spaece¹⁵, tem Enem, (...) eu lembro que quando a gente fez a prova do vestibular da UFC, caiu um assunto que era a Revolta dos Quebra-quilos, aí todo mundo ficou: o que é quebra-quilos, o que é quebra-quilos, pelo amor de Deus? Ninguém sabia o que era aquilo, no ano seguinte dentro da grade do cursinho tinha lá: falar sobre Revolta dos quebra-quilos, então acho que muitas vezes resolve as coisas de cima pra baixo,...). Por isso que acaba estando atrelado a essas avaliações externas, porque (...) então eu acho que a recorrência dessa abordagem pelas avaliações exteriores ela vai acabar pautando nossa relação em sala de aula(...) E acho que falta muita segurança, acho que a gente é meio desorientado aí, pode ser que a gente saiba um pouquinho, tem essas formações pontuais e acho que se isso se tornar prática mais corriqueira, a gente pode ter algum resultado (...). (PROFESSOR F)

Continuamos perguntando: e se não for cobrado na avaliação? E ele nos responde da seguinte forma:

Acho que a chance de muitos professores passarem por cima não é pequena! Até porque chega no final do ano, o professor tem que dar o assunto do Enem. Ah, o que

¹⁵ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC). Tendo como foco as disciplinas de Matemática e Português, essa avaliação é realizada de forma censitária e universal, avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores. A prova é aplicada aos alunos do 1º ano do ensino médio e visa aferir as competências e habilidades destes nas disciplinas de Matemática e Português.

mais cai é ditadura militar? Então tem que prestar atenção na ditadura militar, ah não cai tanto república populista, então não se fala muito disso, então é sempre uma coisa tensa, essas escolhas do currículo(...).(PROFESSOR F).

Um aspecto importante relatado por todos os professores que participaram da pesquisa é o fato de na maioria das vezes a temática africana não ser abordada de forma mais profunda na educação básica por não ser cobrada em avaliações como Enem, Spaece, dentre outras, o que nos leva a inferir que há uma subordinação dos conteúdos curriculares a tais sistemas avaliativos e ainda que a temática africana não tenha presença significativa nesse processo, o que leva os professores a dirigir sua atenção para as temáticas mais tradicionais que já fazem parte dos programas curriculares adotados pelo nosso sistema de ensino.

Nesse sentido, Moreira Junior (2011) possui um trabalho interessante, onde afirma a relação direta, isto é, a influência que os exames vestibulares tradicionais exerciam na prática da história escolar, o autor denomina como vestibular tradicional, o modelo de exame proposto pela Universidade Federal do Ceará - UFC até 2009, antes de adotar o ENEM e o ainda em vigor modelo de vestibular da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Tal modelo de exame se caracteriza por seu caráter essencialmente conteudista, cujas questões exigem a memorização das informações, e não averigua as capacidades de analisar, criticar e interpretar dos estudantes. Tal modelo de exame pode ser visto ainda em diversas universidades estaduais e particulares do país. Assim, de acordo com seu pensamento, tais exames orientaram por muito tempo o currículo do ensino médio em nossas escolas.

Em outro trabalho, o mesmo autor analisa as mudanças e permanências na prática docente da história escolar a partir da adoção do Enem enquanto meio de ingresso ao ensino superior e para ele embora se trate de dois exames bastante diferentes, podemos afirmar que: “a respeito das mudanças na prática da história escolar, ficou bastante claro que o novo ENEM tem exercido significativa influência, modificando a estrutura dos livros, os conteúdos abordados, a metodologia dos professores, a elaboração das verificações escolares entre outros fatores. Algumas dessas mudanças se mostraram de maneira positiva, outras nem tanto.” (MOREIRA JUNIOR, 2015, p. 91). Dessa forma, não se fugiu à tradicional submissão dos conteúdos curriculares nas escolas aos exames responsáveis pelo ingresso na universidade, o que corrobora com a fala de nossos sujeitos de pesquisa.

Vimos, portanto, por meio das falas dos professores entrevistados, que a maioria destes é unânime em afirmar que a temática africana é tratada pontualmente na realidade das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Maranguape, não estando inserida, portanto, de forma a perpassar o currículo e assim o dia-a-dia do universo escolar analisado,

resume-se a eventos, datas comemorativas, como “Feiras Culturais”, a maioria relacionadas com o Dia Nacional da Consciência Negra, em novembro.

Entendemos, no entanto, que nossos docentes possuem saberes sobre tal temática que já não podem ser caracterizados unicamente como as abordagens provenientes de uma historiografia tradicional que por tanto tempo tratou a África e sua história através do olhar europeu, nesse caso vimos como nossos sujeitos demonstram possuir saberes que estão de acordo com as novas tendências e correntes de estudos ligados a uma historiografia renovada sobre a África, seus povos e culturas.

Entendemos ainda que a prática é rica de possibilidades para se forjar e mobilizar saberes, bem como o cotidiano é um universo complexo no qual os professores podem criar/recriar oportunidades para a construção do conhecimento junto com seus alunos, em um processo ensino/aprendizagem dinâmico, logo, embora reconhecamos que a realidade sobre a temática africana ainda está aquém do que poderíamos considerar satisfatória, admitimos, ser este um campo de estudos em expansão cuja construção vem se dando marcada por mudanças/permanências, avanços e recuos, em um caminho permeado por adversidades, mas também por êxitos, assim como a própria trajetória das populações africanas e afrodescendentes neste país.

Nesse sentido, somos adeptos do pensamento de Certeau (1994), considerado por muitos como um espírito anticonformista e perspicaz, inconformado com os cânones de uma disciplina rígida e de uma verdade absoluta, este faz uma crítica exigente e lúcida da epistemologia que governa em silêncio a profissão de historiador e nesse caso aplicamos sua crítica à profissão docente de forma geral, pois entendemos que o professor é um criador anônimo, que o caminho se faz caminhando e no caminhar junto com seus alunos este cria microresistências, o que leva a microliberdades e a uma produção de saberes e de conhecimento que podem contribuir para aos poucos transformar a realidade vigente e nesse caso específico a realidade referente à temática africana, o que pode vir a contribuir para a criação de uma sociedade voltada para o respeito à diversidade étnico-racial em nosso país.

5 CONCLUSÃO

O ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana é uma temática cada vez mais presente em todos os níveis de nossa educação escolar. Historicamente negligenciado e abordado pelo viés eurocêntrico, tem passado por mudanças, sobretudo após a promulgação da Lei 10.639 de 2003 que o torna obrigatório na educação básica em todo o Brasil.

A obrigatoriedade do ensino dessa temática trouxe consigo uma série de situações permeadas de complexidade e na maioria das vezes controversas, uma vez que passou a “forçar” os docentes a lecionarem algo que durante muito tempo lhes foi estranho. A partir daí é que buscamos nesta pesquisa compreender como os professores de História constituem seus saberes relativos à História da África e cultura afro-brasileira e africana, bem como os mobilizam em sua prática docente.

Ficou evidente na pesquisa que a construção do conhecimento histórico sobre a África, seus povos e suas culturas foi, desde a antiguidade, realizada de forma exógena, isto é, a imagem elaborada sobre o continente, que na maioria das vezes prevalece até hoje, foi produzida a partir do olhar estrangeiro. Nesse sentido, as trajetórias históricas dessas populações e sua diversidade e autonomia enquanto sujeitos históricos foram negadas e/ou subestimadas sendo tal situação resultante de uma historiografia que tomava por base a civilização europeia como parâmetro ideal, nesse caso todos os demais povos eram considerados inferiores.

Tais constatações nos conduziram à investigação que nos responderia sobre a questão norteadora desta pesquisa, qual seja: que saberes os professores de História da rede estadual de ensino de Maranguape, região metropolitana de Fortaleza, possuem sobre a temática africana e como os mobilizam em sua prática pedagógica no cotidiano escolar?

Entendemos que um dos pontos centrais de nossa pesquisa consiste no fato de ela responder a questões fundamentais sobre como vem se dando a abordagem da temática africana no cotidiano escolar, o que pode implicar em contribuições concretas em nosso sistema de ensino.

Assim, ao final do processo de pesquisa por meio do exercício da reflexão, chegamos aos resultados. Com base em Tardif (2012) e Gauthier (1998), constatamos que os saberes docentes se constituem como um amálgama sendo forjados durante todos os processos da vida do sujeito, sendo assim não se pode determinar uma única fonte de onde

estes provem, tais saberes são, pois, múltiplos e complexos e são criados e recriados constantemente pelos professores. De acordo com Schon (1995), a prática pedagógica é um local de produção de saberes no qual os professores em interação com o contexto concreto de trabalho elaboram/reelaboram diariamente seu saber fazer.

Sobre a temática africana, verificamos que a maioria dos autores é unânime em afirmar a ausência desta nos currículos de nossa educação durante muito tempo ou sua abordagem baseada em pressupostos etnocêntricos, o que contribuiu para a construção de uma imagem negativa sobre o continente e seus povos, tal imagem prevalece ainda no senso comum, incluindo aqui o contexto escolar, o que constitui para grande parte dos professores obstáculos na sua abordagem.

Através das entrevistas, constatamos que a formação na educação básica relacionada à História de nossos sujeitos se deu baseada, sobretudo, em pressupostos positivistas e que estes foram ampliados ao chegarem à educação superior, onde os docentes entraram em contato com novas formas de produção do conhecimento histórico, sendo, portanto, tal concepção que possuem da História e que adotam em suas aulas junto a seus alunos.

No que concerne à temática africana, todos relatam não terem tido acesso a esta durante suas formações na educação básica, sendo a África abordada somente de acordo com os recortes tradicionais que a ligava apenas ao tráfico de escravos e aos processos do imperialismo europeu. Durante a educação superior, poucos também tiveram acesso à temática, revelando assim dificuldades ao abordá-la em suas aulas de História. Os que tiveram acesso ao estudo da História da África durante a graduação ou em outros processos formativos afirmam a importância desse contato para desconstruir a visão tradicional e arraigada de se atrelar a história das populações africanas sempre ao aspecto de subjugação por outros povos.

Entendemos assim que a História da África ainda é tratada de forma secundarizada nos cursos de formação de professores mesmo após toda a mudança proposta, sobretudo, pela vasta legislação produzida pelo Estado brasileiro nesse sentido. Porém acreditamos ser este um caminho que está sendo construído e que nossos sujeitos, mesmo admitindo lacunas em suas formações, possuem saberes que abordam a temática africana tendo como foco sua diversidade, tais saberes são provenientes não só de formações oficiais, mas também desenvolvidos por iniciativa pessoal dos docentes que se servem de variadas fontes para adquiri-lo.

Sobre suas práticas, verificamos pelas falas de nossos sujeitos que todos afirmam que este aspecto foi deficitário em suas formações, revelando assim que tais professores foram formados sob o paradigma da racionalidade técnica, que adota um modelo aplicacionista separando teoria e prática e que considera o professor como um transmissor de conhecimentos produzidos por outros, nesse caso os professores participantes da pesquisa afirmam que as experiências adquiridas no cotidiano são mais eficazes nesse sentido, o que está de acordo com o pensamento de Schon (2000) quando se refere a uma nova epistemologia da prática denominada por ele de “racionalidade construcionista”. Nesse caso, revelando a importância dos saberes da experiência de Tardif (2012) na construção da prática pedagógica.

No que diz respeito à temática africana no cotidiano escolar em Maranguape, vimos que esta ainda não foi inserida de forma satisfatória, uma vez que se resume a eventos isolados como “Feiras Culturais” realizadas, principalmente, no mês de novembro no Dia Nacional da Consciência Negra, o que revela que o estudo da África e sua história ainda é feito de forma pontual nas aulas de História do ensino médio.

Assim, como já mencionamos constatamos em nossa investigação que os professores possuem variados saberes sobre a temática africana e buscam aprimorar e/ou complementar tais saberes para realizarem sua prática através de diferentes estratégias que são criadas e recriadas diariamente, porém existem ainda muitas lacunas como as próprias condições oferecidas pelo sistema educacional que não propiciam o cumprimento da Lei. Vimos também que na maioria das vezes as iniciativas nesse sentido se restringem a atitudes isoladas e individuais que partem dos professores, portanto há a necessidade de iniciativas governamentais que possibilitem a concretização daquilo que está prescrito na Lei, não pode ser esta uma tarefa delegada apenas aos docentes, uma vez que a escola está inserida em um contexto social mais amplo.

Concluimos nosso estudo constatando que a abordagem da História africana é um processo em construção e que apesar das deficiências detectadas é este um campo em expansão. As mudanças estão acontecendo de maneira lenta e gradual, porém algumas são relevantes, entendemos que muito ainda há por fazer, sobretudo no que se refere à formação dos professores para que estes estejam aptos a trabalhar com tal temática, desconstruindo estereótipos e preconceitos e dessa forma realizando uma educação voltada para o respeito à diversidade étnico-racial em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.21, n.41, jan.-jun. 2008. p.6.
- ADORNO, Theodor. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos**. 2. Ed. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- ALVES-MAZZOTTI, Judith. O Debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p.15-23, 1996
- ALVES, W. F. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. 1. ed. Campinas, PAPIRUS, 2010.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro, Contraponto. 1997.
 _____ .**Entrevista**. 2013, Disponível em <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/01/05/visoes-da-africa-entrevista-com-alberto-da-costa-silva-481078.asp>, acesso em 17/08/2015
- ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; MOREIRA JUNIOR, Ricardo. Dilemas e estratégias do professor de História no exercício da docência no Ensino Médio. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA- THERRIEN, Silvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva França. (Orgs.). **Diálogos sobre formação de professores: olhares plurais**. Teresina: EDUFPI, 2012, v. 01, p. 106-118.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro ,Zahar, 2013.
- BAUM, W. **Compreender o Behaviorismo**. Artes Médicas, 1999.
- CEARÁ. Governo do Estado do. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 416/2006**. – Fortaleza, 13 de dezembro de 2006.
- BARBOSA, Muryatan Santana. **A Construção da Perspectiva Africana: uma história do projeto História Geral da África (Unesco)**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 32, n° 64, p. 211-230. 2012.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- BLANCH, Joan Pagès. Formar professores de história na Espanha: quando clio resiste À mudança. O caso da Universidade autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha) In: Ernesta Zamboni; Selva Guimarães Fonseca. (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. 1ed.Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, Marcela Evangelista. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH - São Paulo, julh (2011)**

BORGES, Cecília M. **Os Professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes Profissionais**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em 20 ago. 2015.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de jan de 2003**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (2001). **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História Brasília**: MEC. Acessado em 25/06/2015. Disponível em : <http://www.mec.gov.br/sesu>.

_____. (2002). **Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior**, Brasília: MEC. Acessado em 25/06/2015, Disponível em : http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basicad_basdire.doc.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CASTRO, M. ; ANDRADE, Raquel . Ser Professor de História em Minas Gerais (1964-1980). In: FONSECA, Selva Guimarães. (Org.). **Ensinar e Aprender História** - formação, saberes e práticas educativas. Campinas/SP: Átomo & Alínea/FAPEMIG, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, Forense, 1982.

_____. **A Invenção do Cotidiano**: 1 As artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard . **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CORRÊA, Vera. Ressignificar a Profissão Docente do Professor Trabalhador na Sociedade Capitalista: questões para debate. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria D'ávila. (Org.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. 01 ed. CAMPINAS-SP: PAPIRUS, 2008.

CORREIO BRAZILIENSE, 8 de novembro de 2003, p.2.

COSTA, Hilton. Formação de professores: por um novo olhar da história e cultura afro-brasileira. In: PINHEL, André; COSTA, Hilton; SILVEIRA, Marco Silva da (Orgs.) **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa/PR: Ed. UEPG, 2011.

_____. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 217-238, 2012.

COSTA e SILVA, Alberto. **Imagens da África: da antiguidade ao século XIX**. 1a ed. São Paulo, Penguin, 2012.

_____. **Entrevista. Visões sobre a África**. 2013, Disponível em <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/01/05/visoes-da-africa-entrevista-com-alberto-da-costa-silva-481078.asp>, acesso em 17/ago/2015

_____. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. Instituto de Estudos Avançados, 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/03.pdf>. Acesso em 10/jun/2015.

CRUZ, A. C. J. ; SANTOS, M. W. dos . Diásporas e Comunidades Quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 193-215, 2012.

D'ÁVILA, Cristina ; SONNEVILLE, Jacques Jules . Trilhas Percorridas na Formação de Professores: Da Epistemologia da Prática à Fenomenologia Existencial. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria D'ávila. (Org.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. 01 ed. CAMPINAS-SP: PAPIRUS, 2008.

DEL PRIORE, Mary & VENÂNCIO, Renato. **Ancestrais. Uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro, Editora Campus. (2004).

ESTEBAN, Pesquisa **Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, S.P; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; SALES, J.A.M. de. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Vol. I. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FERANADES, Clara Suassuna. A Lei 10.630/03 como Instrumento Legalizador de Práticas Educativas sobre a Memória Negra. In: **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. N° 3, Junho/2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil**. História Oral, São Paulo, n° 1, p.19-30, jun. 1998.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário . "**Catirina, minha nêga, tão querendo te vendê...**": escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850-1881). 1. ed. Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

FERREIRA, M. N. B. ; Magalhães, antonio Germano Junior . Nos becos estreitos e nas ruas largas: o ensino da história local. In: Adriano Ferreira de Paulo; Augusto Ridson de Araújo Miranda; Janote Pires Marques; jeimes Mazza correia Lima; Luiz Maciel Mourão Vieira. (Org.). **Ensino de História da Educação Básica** - reflexões, fontes e linguagens. 1ªed.Fortaleza: Ed UECE, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. 3ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2006.

_____. **Caminhos da História ensinada**. São Paulo, Editora Papirus, 2008.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. 12ª edição. São Paulo: Papirus, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Editora Papirus, Campinas, São Paulo, 2007.

FONSECA ; COUTO, R. C. . A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: Ernesta Zamboni; Selva Guimarães Fonseca. (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. 1ed.Campinas, SP: Papirus, 2008.

FONSECA, T. N. L. E. . **História & Ensino de História**. 3ª . ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRANCO, Alécia Pádua.; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. A Memória e o Ensino de História Hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos. In: ZAMBONI, (org.) **Digressões sobre o Ensino de História: Memória, História Oral e Razão Histórica**, Itajaí: Maria do Cais,2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15a Ed. Graal - RJ, 2000.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone (Org.) **Uma nova História do Ceará**. 3.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L.T.; BOCK, A.M.B. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

GAMBOA, S.S.(Org). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru/SP: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará**. 2 ed. Fortaleza: editora do Instituto do Ceará, 1962.

GODOY, Arilda S., Introdução a Pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In **Revista de Administração de Empresa**, v. 35, nº 2, mar./abr. 1995, p. 57-63.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: As histórias de vida do professor e seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A.(org). **Vidas de Professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

GOMES, J. M. S. Formação para a inclusão e o desenvolvimento dos países da África: cenário e perspectivas. In: FUNES, Eurípedes; LOPES, Régis; RIBARD, Franck; RIOS, Kênia Sousa. **África. Brasil. Portugal**: história e ensino de história. Fortaleza: UFC, 2010.

GOMES, NILMA LINO ; JESUS, R. E. . As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista** (Impresso), v. 47, p. 19-33, 2013.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa. **Os Professores e sua Formação**. 2ª ed. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1995.

GONÇALVES, T. O; GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: CORINTA, M. G. G; DARIO, F. e PEREIRA, E. M.A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p.105-143

HAMELINE, Daniel. O Educador e a Ação Sensata. In: António Nóvoa (coord). **Profissão Professor**. Porto Editora, Porto – Portugal. 1999.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: Visita à História Contemporânea. São Paulo. Selo Negro, 2008.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos: O breve século XX(1914-1991)**, 2ª ed. São Paulo, Companhia das letras, 1995.

IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: Ferreira. Marieta de Moraes; Fernandes, Tania Maria e Alberti, Verena(orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**, Rio de Janeiro, Editora Fio Cruz, FGV- CPDOC, Casa de Oswaldo Cruz, 2000.

JUCÁ, Gisafran N. Mota. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. 2ª ed. Fortaleza, Imprensa Universitária, 2011.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Viseu: Publicações Europa-América, 1972.
 LARANJEIRA et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M.A. e SILVA JUNIOR, C. (orgs.) **Formação do educador e avaliação institucional**. São Paulo. Unesp, 1999, p. 17-50.

SANTOS, Raquel Amorim dos.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos Africanos nas Escolas Brasileiras: mito ou realidade? In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.123-148, jan./jun.2013 Disponível em :<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/Acesso: 20/Jul/2015>.

SILVA, C. M.. **Diversidade e Educação: A População Negra no Cotidiano Escolar**. 2008. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Artigo).

LELIS, I. A. O. M. . Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 74, n.Ano XIII, p. 43-58, 2001.

LIMA, Monica. A África na Sala de Aula. **Nossa História**. Rio de Janeiro, v. 4, p. 84-87, 2004.

_____. História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos PENESB**. Rio de Janeiro / Niterói, v. 1, p. 71-10, 2006.

LOPES, Carlos. A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africanos. **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa, Linopazes.(1995)

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. . **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais**. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu. Educação não é privilégio, 2000.

MACHADO, L. C.; FONSECA, S. G.. Ensinar a Ensinar História: quem são os formadores de professores de História? In: Selva Guimarães Fonseca. (Org.). **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso: a formação do professor pesquisador. In: **Docência e Formação de Professores: Novos Olhares sobre Temáticas Contemporâneas**. Fortaleza: UECE, 2010.

MAIA, D; VIDAL, M; NÓBREGA-THERRIEN, S; BARRETO, M. Estudo de caso e pesquisas educacionais: análise acerca desse binômio. In: **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fundamentos da Pesquisa. Fortaleza: EdUECE, Vol. I, 2011.

MAMIGONIAN, B. G. África no Brasil: mapa de uma área em expansão. **Revista de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n.9, v.5, 2004. p.34.

MARQUES, Janote Pires. Peneiras não tapam o sol, lamparinas não iluminam abismos: a invisibilidade do negro na história do Ceará e os desafios da lei 10.639/03. In: NEVES, Anete Fritz; FONTENELLE, Lissa Mara S. (Orgs.). **Tessituras, Educação, Linguagem e Cultura**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

MARTINS, M. C. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares quem legitima esses saberes ?**. 1. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

MARTINS, A. M. . Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio: uma avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.109, p. 67-88, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

MESQUITA, Ilka Miglio de.; ZAMBONI, Ernesta. A Formação de Professores na Trajetória Histórica da Associação Nacional de História (Anpuh). In: FONSECA, Selva Guimarães; MATOS, Júlia Silveira; Senna, Adriana Kivanski. História Oral como Fonte: problemas e métodos. In: **Historiae**, Rio Grande, v.2, 2011, p. 95-108.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, S. R. . Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. História, Memória e Formação de professores: desafios e perspectivas para o cotidiano de uma Didática da História. In: Selva Guimarães Fonseca. (Org.). **Ensinar e Aprender História**. 1ed.Campinas: Átomo Alínea, 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e Transformação. In: António Nóvoa (Org.) **Vidas de Professores**. Porto Editora. Portugal. 1992.

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

_____. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. XXV, n.XII, p. 121-142, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em ensino: o ver epistemológico de Gowin**. São Paulo. EPU, 2002.

MOREIRA JUNIOR, Ricardo Lima. **A influência dos exames de vestibular sobre a disciplina de história nas escolas particulares de Fortaleza**. Monografia de Graduação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. **A Proposta do Novo Enem e suas Repercussões na Prática Docente de História no Ensino Médio Público em Fortaleza**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 2015.

MORSCHBACHER, Márcia. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para o Trabalho na Educação Básica: reforma e direcionamento da formação a serviço do capital**. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp, Campinas, 2012.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Mangualde (Portugal), Luanda, Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Povos e civilizações africanas**. Introdução aos estudos sobre a África contemporânea. São Paulo/Brasília, Centro de Estudos Africanos da USP e Ministério das Relações exteriores, 1984.

_____.Entrevista. África e Imagens de África. In: **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**,No 1 jun/ 2008.

NADAI, Elza. O ensino de História e a Pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato**. 12ª Ed, Editora Contexto, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Tempo dos Povos Africanos: suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos**, Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007.

NIKITIUK, S. M. L. (Org.) . **Repensando o Ensino de História**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira de. Abordagens quantitativas e qualitativas em educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Vol. I.Fortaleza: EdUECE, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed, Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. ; SANTOS, R. A. A formação de professores e a inclusão da Lei Nº. 10.639/03 nas práticas educativas no Cariri cearense. In: Henrique Cunha Júnior; Joselina da Silva; Cicera Nunes. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. 1ed.Fortaleza: UFC Edições, 2011, v. 01, p. 56-72.

NUNES, C. M. F. . Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. XXV, n.XII, p. 27-42, 2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)**. Acessado em: 20 jul. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742009000200007&lng=pt&nrm=iso.

_____. **A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências**. Estudos Afro-Asiáticos (UCAM. Impresso), v. 28, p. 187-219, 2006.

_____. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n.3, p. 431, 2003.

_____. **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) – Universidade de Brasília. 2007.

_____. **A África não Está em Nós**. A história africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. Fronteiras (Campo Grande), v. 11, p. 73-91, 2009.

OLIVEIRA, Iolanda de. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. **Cadernos PENESB**, v. 9, 2007, p. 256-281.

PANTOJA, S. A . África Imaginada e a África Real. In: Rocha, Maria José; Pantoja, Selma. (Org.). **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da educação Básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PAULA, Benjamin Xavier de ; GUIMARAES, S. . 10 ANOS DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA DE PESQUISAS CIENTÍFICAS. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 40, p. 435-448, 2014.

PEREIRA, Amauri Mendes. Por que estudar História da África. **Grupo de Estudos Afro- - brasileiros e Educação**, Rio de Janeiro: Uerj, n.21, s.d. p.7.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 111- 128, 2012.

PEREIRA, Junia Sales; ROZA, L. M. O Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 89-110, 2012.

PETIT, S. H. ; SILVA, G. C. . Pret@gogia: Referencial teórico-metodológico para o ensino da História africana e dos afrodescendentes In: Henrique Cunha jr; Joselina da Silva; Cicera Nunes. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. 1ed.Fortaleza: Editora da UFC, 2011, v. 1, p. 73-101.

PETIT, S.H. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Contribuições do legado africano para a implantação da Lei n. 10.639/03. 1ª ed. EdUECE, Fortaleza, 2015.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009.

RABELO, C. R. . O saber dos professores de História na escola Walter de Sá Cavalcante. In: Adriano Ferreira de Paulo; Augusto Ridson de Araújo Miranda; Janote Pires Marques; Jeimes Mazza Correia Lima; Luiz Maciel Mourão Vieira. (Org.). **Ensino de História na Educação Básica: Reflexões, Fontes e Linguagens**. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2015.

RATSS, Alex. O negro no Ceará (ou o Ceará negro).In: CUNHA JUNIOR, H. (Org.) ; Silva, J. (Org.) ; NUNES, C. (Org.) . **Artefatos da cultura negra no Ceará**. 1. ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2011.

REIS, Silvana Gomes dos. **Saberes Docentes e História**: reflexões sobre ensino e formação de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

REIS, João J.; GOMES, Flávio. **Liberdade por um fio**: histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBARD, Franck. África, Mãe Negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani. (Org.). **Em tempo. História, Memória, Educação**. 1 ed. Fortaleza: Imprensa Universitária - UFC, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: António Nóvoa. (org). **Profissão Professor**. Porto Editora, Porto-Portugal, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007

SANTOS, R. C. P. ; SOUZA, G. K. S. S. . Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 179-192, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**, SP, Scipione, 2004.

SCHON, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In António Nóvoa. **Os Professores e sua Formação**. 2ª ed. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ, Yves. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (coord.). **A Ergonomia em busca de seus princípios: Debates Epistemológicos**. São Paulo: Edgar Blucher. 2004.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. 3ª ed. Cortez Editora, São Paulo, 2010.

SILVA, S. R. V. da. **Identidade cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950-2000)**. 2004. 259f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade do Estado de São Paulo, Rio Claro, SP, 2004.

SILVA, Alberto da costa e. **A enxada e a lança: A África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, São Paulo, EDUSP, 1992.

SILVA, Adriana Maria Paulo. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na Corte, na primeira metade do século XIX. **Cadernos PENESB**, v. 8, p. 36-72, 2006.

SILVA FILHO, José Barbosa da. Historia do Negro no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda ; SISS, Ayas. (Org.). **Cadernos PENESB 7 - População Negra e Educação Escolar**. 1ªed.Niterói: Quartet; EdUFF, 2006, v. 7, p. 107-140.

_____. O Discurso jesuítico e a questão do negro na sociedade brasileira: padre Antonio Vieira. In SOUSA, Maria Helena Viana; OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). **Cadernos PENESB 9 – Educação e População Negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. 1ªed.Niterói: Quartet; EdUFF, 2007, v. 7, p. 158-199.

SLENES, Robert Wayne. **Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. 2ª ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SIMONINI, Gizelda Costa da.;NUNUES, Silma do Carmo. A Formação de Futuros Docentes para o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Licenciatura Normal e Superior. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SILVA FILHO, José Barbosa da . O Discurso Jesuítico e a Questão do Negro na Sociedade Brasileira; Pe. Antonio Vieira. **Cadernos PENESB**, v. 09, p. 157-200, 2007.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. **Da “Negrada Negada” a Negritude Fragmentada: o movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: UFC, 2006.

SOUZA, Kássia Mota de. Entre a escola e a religião: Experiências educacionais e religiosas da erê de ewa em Juazeiro do Norte. In: Henrique Cunha Júnior; Joselina da Silva; Cicera Nunes. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. 1ed.Fortaleza: UFC Edições, 2011, v. 01.p. 186-203.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 17-28 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino; FORNARI, Maria Sitja. Memória, (Auto) Biografia e Formação. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria D'ávila. (Org.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. 01 ed. CAMPINAS-SP: PAPIRUS, 2008.

SOUZA, Simone; ARAÚJO, F. M. L. ; FICK, V. M. S. ; SOUZA, Vinícios R. . **Epistemologias e tecnologias para o Ensino das Ciências Humanas - O Ensino de História**. 907. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2009. v. 01. 39p .

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **“Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério”. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch, 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

TELES, L. E. C. . Um olhar sobre a historiografia africana e afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v. vol.1,n.1, p. 239-252, 2012.

TERRIEN, J. ; LOIOLA, Francisco Antônio . Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas - CEDES, v. 74, p. 143-160, 2001.

TERRIEN, Jacques.; CARVALHO, Antonia Dalva França. O Professor no Trabalho: Epistemologia da Prática e Ação/Cognição Situada – Elementos para a Análise da Práxis Pedagógica. in: Revista brasileira de formação de professores. Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009 - . Disponível em : <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/> acesso em 02/jan/2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, A. Aos cinqUenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (Org.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz /Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M.

M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

VEIGA, I. P. A.; D'Avilla, Cristina. (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 01 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade Profissional. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Crisina d'Avilla. (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 01 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

WOODS, Peter. Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. . In: António Nóvoa. (org). **Profissão Professor**. Porto Editora, Porto- Portugal, 1999.

WANDDERBURN, Carlos M. **Novas bases para o ensino de história da África no Brasil**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZAMBONI, Enerta; FONSECA, Selva Guimarães. Apresentação. In: ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FONTES

Diretrizes curriculares:

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2. Brasília: MEC, 2012.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1. Brasília: MEC, 2002.

- Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Resolução nº 492. Brasília: MEC, 2001.

-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resolução nº1. Brasília: MEC, 2004.

- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- Resolução do Governo do Estado do Ceará para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Conselho de Educação do Ceará. Câmara de Educação do Ceará. Resolução nº 416, 2006.

Documentos Legislativos:

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20/12/1996.
- BRASIL . Lei nº 10.639, de 09/01/ 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10/03/2008.

Entrevistas:

- Entrevistas com sete professores das escolas da rede estadual de ensino de Maranguape/CE.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.2 E-mail: _____

1.3 Telefone/celular: _____

1.4 Graduado (a) há quanto tempo: _____ Instituição: _____ Local :__

1.5 Pós Graduação: _____

1.6 Tempo de atuação no magistério: _____

1.7 Tempo de atuação na disciplina História: _____

1.8 Escolas em que leciona atualmente: _____

2. Descreva sua formação na educação básica no que se refere à disciplina de História. Quais as características do Ensino de História (métodos, formas de abordagem, tendências historiográficas) quando da sua formação na educação básica?

3. Como era abordada a temática africana no Ensino de História durante sua formação na educação básica?

4. Descreva sua formação acadêmica. (graduação, pós-graduação, instituição, local, etc).

5. Descreva sua trajetória como professor de História.(tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na disciplina de História, Experiências profissionais).

6. Qual a proposta de formação de professor de História adotada por seu curso? Caracterize as abordagens históricas desenvolvidas em seu curso de graduação.
7. Como a temática africana era abordada em seu curso de História? Havia alguma disciplina específica sobre a História da África?
8. Qual a influência de sua formação (básica, acadêmica, outros espaços formativos) para a constituição dos saberes e construção de sua prática pedagógica? Inclusive no que se refere a temática africana?
9. Como você aborda a temática africana no Ensino de História?
10. Quais fontes você utiliza para a aquisição de conhecimentos sobre a temática africana?
11. Descreva as práticas que utiliza em sala de aula no que se refere à temática africana?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: SABERES E PRÁTICAS**, a fim de investigar o processo formativo e a constituição dos saberes docentes dos professores de História de Maranguape, Ceará – Brasil, no que se refere à temática africana. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados. O foco serão os professores de História, que ministram aulas no ensino médio. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Sônia Maria Soares de Oliveira, pelo telefone (85) 988865950 e-mail:soniasoares_bb@hotmail.com; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, no qual a pesquisa foi aprovada, pelo telefone (85) 31019890 ou e-mail: cep@uece.br.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

Tendo sido informado sobre a pesquisa, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: SABERES E PRÁTICAS** concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza, CE, _____ de _____ de _____.