



2017

O RECURSO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: UM RELATO DE VIAGEM EM “NAVEGAÇÃO”

Demaísa de Sousa Alves

Universidade Federal de Juiz de Fora

Trabalho de Conclusão de Curso-

Especialização em História da África/

CEAD/ NEAB-UFJF





2017

O RECURSO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: UM RELATO DE VIAGEM EM “NAVEGAÇÃO”

Demáisa de Sousa Alves

Universidade Federal de Juiz de Fora

Trabalho de Conclusão de Curso

Especialização em História da África

CEAD/ NEAB-UFJF



Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ALVES, Demáisa de Sousa.

O Recurso da Tecnologia no Ensino de História da África: Um Relato de Viagem em "Navegação" / Demáisa de Sousa ALVES. – 2017.

32 p.

Orientadora: Angelo Alves CARRARA

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. , 2017.

1. História da África. 2. Ensino. 3. Tecnologia. 4. Formação. I. CARRARA, Angelo Alves, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA
- PÓS AFRIKAS -

DEMAÍSA DE SOUSA ALVES

**O RECURSO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA:
UM RELATO DE VIAGEM EM “NAVEGAÇÃO”**

JUIZ DE FORA

2017

DEMAÍSA DE SOUSA ALVES

**O RECURSO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA:
UM RELATO DE VIAGEM EM “NAVEGAÇÃO”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte das exigências do Curso Pós-Graduação Lato Sensu (CEAD-UFJF)/2017 para obtenção do título de especialista em História da África.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Alves Carrara

Juiz de Fora
MINAS GERAIS
2017

O RECURSO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: UM RELATO DE VIAGEM EM “NAVEGAÇÃO”

Demáisa de Sousa Alves *
maisatkl@hotmail.com

*A luta, afirmam todos, continua.
O povo verifica que a vida é um combate sem fim.
(Frantz Fanon)*

Resumo:

O trabalho a seguir pretende elucidar as etapas da construção do material didático exigido para finalização do curso de Especialização em História da África. A escolha do recurso de imagens e tecnologia compreende a necessidade de incorporação de novas ferramentas pedagógicas na sala de aula. Como Caderno de Exercícios, o material didático divide-se em áreas do conhecimento da história, geografia, filosofia e literatura. Tem como objetivo somar ao arcabouço teórico-prático por uma educação antirracista e ética. O *fazer-ensinar* é uma intervenção-no-mundo que possibilita emancipação das mentalidades presas na *colonialidade*. O silenciamento faz parte da história dos povos subalternizados, sobretudo dos povos africanos. Procurar suas vozes é como exercer o *ciscar* da galinha d'angola: da criação à recriação, inicia-se um universo de histórias. Refletir sobre a efetivação da lei 10.639 é incorporar um posicionamento epistemológico frente à estrutural racista do sistema educacional brasileiro. As inquietações presentes configuram a tentativa de construção de um *fazer científico* que rompa silenciamentos da historicidade do *fazer histórico* não hegemônico.

Palavras-Chave: HISTORIA DA AFRICA. ENSINO. TECNOLOGIA. FORMACAO

Um homem sábio um dia me disse que o vento
molda montanhas. Obrigada, pai, meu lado negro da
força.

AGRADECIMENTOS

Dedico esse trabalho ao meu pai, Sr. Dourival Passos Alves, que me ensinou a sapiência da simplicidade.

À minha mãe, Sra. Mariza Carvalho de Sousa, mulher guerreira, que me ensinou a repensar minhas misturas.

Ao meu irmão, Devonait de Sousa Alves, que me ensinou o silêncio das reflexões.

As minhas companheiras negras de luta, que me ensinaram a AFROntar e ser enfrentamento.

Espero que esse trabalho possa ser o início de mais estudos e pesquisas acerca do racismo epistêmico que também nos mata todos os dias nas academias, seja pelas ausências, seja pelo silenciamento nos currículos escolares e universitários.

Que nossas histórias ecoem nos espaços de privilégios.

Que as artes, filosofias e criações ocupem todas as áreas do saber e as formas de pensar as africanidades sejam reconhecidas.

A você, que agora lê esse trabalho: boa navegação, não esqueça as bagagens do conhecimento.

APRESENTAÇÃO

O presente Caderno de Navegação faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como cumprimento da atividade obrigatória na produção do material didático crítico-pedagógico, do curso de Especialização em História da África.

As imagens, enquanto fonte de pesquisa e estudos, tornou-se instrumento na sala de aula. Esse projeto busca, fundamentalmente, oferecer nova possibilidade na utilização desse recurso e pensar sua relação no processo ensino-aprendizagem integrada ao universo visual e tecnológico.

A finalidade do material didático é apresentar novos olhares sobre o continente africano a partir de imagens, fotos e vídeo que levem o (a) aluno (a) a problematizar e desconstruir estereótipos, inferiorizações e estigmas. O texto ilustrativo, muitas vezes, pode dizer mais do que um texto escrito. Juntos, então, possuem potencial gigantesco na contribuição de uma educação antirracista, comprometida com a erradicação das opressões.

Na ponta de uma seta (do mouse) ou de um clique (na *tela touchscreen*) podemos viajar por lugares distantes, mas que tem muito que nos dizer sobre nós mesmos. Nessa era tecnológica, seu uso não preencherá lacunas escolares, mas servirá para diversificar e qualificar outras atividades de ensino. É preciso incluir na cultura escolar o acesso à rede de forma *crítica-pedagógica*. Fazer da informática lugar de aprendizagem e ampliação dos conhecimentos. Também ferramenta no processo formativo.

Juiz de Fora, 2017.

Demaisa de Sousa Alves

SUMÁRIO

Introdução Navegando em águas profundas- “Escrita de si”- Uma carta de intenção e diálogo com o projeto	09
CONHECIMENTOS PARA NAVEGAÇÃO I.I. Saber escolar e saber acadêmico: o ensino de história no Brasil e a África nessa história	12
LIMPANDO AS LUNETAS PARA VIAGEM I.II. <i>Descolonizando</i> o espaço escolar: rupturas no currículo com a lei 10.639/03	16
ANOTAÇÕES DE INICIANTE II.I Relatos de viagem: uma fonte controversa	20
UM VIAJANTE E SUAS HISTÓRIAS II.II. Ibn Battuta, o príncipe dos viajantes	23
HISTORICIDADE EM IMAGEM III. Uso da imagem e da tecnologia no ensino de história: olhares sobre África (s).....	26
MAPEANDO NOSSAS NAVEGAÇÕES IV. Objetivos e potenciais dessa proposta de material didático	29
PISTAS DE NAVEGAÇÃO- Referenciais bibliográficas	31

Introdução

NAVEGANDO EM ÁGUAS PROFUNDAS

“Escrita de si”- Uma carta de intenção e diálogo com o projeto

*Se queres saber quem eu sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és,
E esquece o que sabes.
Tierno Bokar, sábio de Bandiagara, África*

Falar ou escrever sobre si mesmo é como narrar a história de outrem: ficamos entre memória e re-construção.

Minha formação acadêmica consiste em graduação em Filosofia (2016) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Com trajetória escolar completamente na rede pública de ensino, *tornei-me negra* ao entrar na universidade através da política de ação afirmativa racial. Ao assinalar minha raça/cor, rompi com uma ideia que há tempos reproduzia e legitimava, de que *ninguém vê cor..* A partir do momento que deparei-me com essa questão, busquei *des-cobrir* quais as razões que levaram, nós, negros e negras, a termos uma política voltada para que acessássemos o ensino superior público. Esse mergulho na minha própria história se mostrou dolorosa, às vezes solitária, mas, sem dúvida, corajosa. Durante os quatro anos de graduação, o curso de Filosofia me parecia o mais alto degrau do conhecimento. Porém, por muitas vezes meus questionamentos eram silenciados, estruturalmente. O que quero dizer com isso?

- Ouça as vozes das paredes do prédio, elas gritam “seu lugar não é aqui”. Ecoa na história, nos currículos, nas exclusões do espaço intelectual, ainda nas maneiras de permanência nos cursos.

Logo no segundo ano de faculdade, encontrei no movimento estudantil uma porta aberta para manifestar e aprofundar esses questionamentos. Quando me lancei como única representante do meu curso, na chapa vitoriosa para DCE- Das palavras aos Atos (2011-2012), meu contato com as questões raciais foram aflorando, tanto por minhas próprias vivências quanto pelo arcabouço teórico que ia adquirindo. Foi então que decidi montar o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre o silenciamento no curso: filosofia africana. Com base na lei 10.639/03, que se deve a luta dos movimentos negros pelo reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira para a construção de pertencimentos, identidades e visibilidades, meu projeto de filosofia africana na sala

de aula permitiu ilustrar o quanto a ausência dos conhecimentos do continente está presente nos cotidianos escolares/acadêmicos, sociais, intelectuais e humanos.

Após sair do movimento estudantil, por divergências políticas, me re-encontrei em espaços – pretos – de pertencimento e acolhimento: coletivos negros. Quando conheci o grupo de debate Consciência e Realidade- Questão Racial em Pauta, dirigido por estudantes negros e negras, vinculada a faculdade de serviço social. No mesmo instante soube que o fortalecimento de nossas demandas e autoestima estão consolidadas em lugares onde nossa voz *enegrecida* torna-se protagonista. Para comunicação na XX Semana de Filosofia- Ensaios Contemporâneos: Das traças, poeira e mofo (ICH-UFJF, 2013), decidi romper mais uma vez o silêncio sobre as questões de raça dentro do campo filosófico e apresentei um artigo de título “Invisibilidade da Estética Negra: a unidimensionalização da beleza”, no qual havia escrito a palavra *tribo* para designar as manifestações artísticas, como em tecido, de sociedades africanas. Precisamente, um ano depois, consegui me matricular na disciplina “história da África”, oferecida no Instituto de Ciências Humanas (ICH), pelo departamento de História, onde aprendi o quão nocivo esse termo é. Entretanto, esse saber só me fora possível através de um curso que problematizou todas as imagens e discursos produzidos e reproduzidos sobre África.

Com base nesse estudo, de cerca de quatro meses (um período letivo), consegui compreender de forma mais ampla e complexa o racismo epistêmico no qual o ocidente/modernidade consolidou-se. A colonialidade do saber, das experiências, da racionalidade, da vida, como diz o filósofo Wanderson Flor do Nascimento, é preciso uma *virada epistêmica*, de perspectiva e engajamento, prol a verdadeira democracia racial brasileira.

Particpei ativamente do Coletivo PretAção, surgido pela demanda legal da implementação da lei 10.639/03, não esquecendo a 11.645/08, no âmbito do ensino superior. Também, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), onde tive a oportunidade de estar próxima ao cotidiano escolar público e re-vivendo os conflitos raciais e sociais que se refletem na escola.

Contudo, pleiteei a vaga no curso de História da África para continuar nesse processo de amplitude, uma vez que, conhecer África também revela muito de nós, afro-brasileiros (as), mas principalmente, enquanto agente de direitos. O curso de especialização apareceu como possibilidade de aprofundamentos sobre meus próprios desconhecimentos e equívocos.

Ingressei no programa de mestrado em educação no ano de 2016 pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) com projeto acerca de trajetórias de educadoras negras, perspectivas e práxis antirracistas em sala de aula.

Na minha carta de intenção, recordo-me ter sido honesta quanto a impossibilidade do curso de 360 horas ser suficiente para apreender tudo sobre o continente, seus sujeitos históricos,

ambientes, desafios e avanços. Entretanto, afirmo o quanto o curso tornar-se-ia instrumento de exercício docente de maneira diversa, complexa e consciente, enquanto mecanismo de luta por uma educação antirracista. As lacunas deixadas serão preenchidas pelo compromisso de fazer do curso de história da África ações direcionadas a emancipações de mentalidades.

O ensino de história da África (instituído pela lei 10.639/2003) torna-se uma *obrigatoriedade positiva* para promoção de igualdades de direitos, visibilizando nossos desconhecimentos sobre produções de conhecimentos, posturas e valores, pertencimento etnicorracial de afrodescendentes e de toda sociedade brasileira, na importância desse continente para nosso processo histórico, intelectual, cultural, econômico, artístico, religioso, etc. Desenvolvendo a partir da política educacional, práticas cotidianas contra o racismo. Ampliar o contato com o continente, comunicando-nos nossa própria formação humana e social, representatividade e trajetórias identificatórias, consolida a educação pública, de qualidade, democrática e ética. Faz parte da busca por melhor compreensão no papel da escola na produção da memória coletiva, identidades sociais e transformações das relações de poder.

- Então, vamos navegar?

CONHECIMENTOS PARA NAVEGAÇÃO

I.I. Saber escolar e saber acadêmico: o ensino de história no Brasil e a África nessa história

De que serve, afinal, ostentar um saber que dá a impressão de que o narrador conhece tudo, ao passo que o leitor pouco sabe? Ibn Khaldun, Muqaddimah

A concepção que ainda vigora é que os ensinamentos escolares referem-se a simplificações de conhecimentos aprovados na academia, e atribui aos professores (as) a tarefa de *vulgarizar* esse saber por meio de métodos que condensem na cabeça do (a) aluno (a) o conhecimento científico. Assim, ao longo do século XX, questões relativas ao currículo se desenvolveram significativamente no tocante às relações entre a escola e a universidade aos saberes ensinados.

Estabelecida por Yves Chevallard, a ideia de “transposição didática” refere-se a um saber acadêmico que, ao ser levado para a escola, se distancia da pureza e integridade científica. Delimita um campo de prática de ensino do (a) professor (a) que adapta a linguagem científica para o cotidiano. A disciplina escolar, então, configura-se dependente do conhecimento erudito. Assim, o saber da universidade confere legitimidade ao saber da escola, onde a “boa didática” proporcionaria a transmissão necessária. Delgado *et al* (2009) apresenta como a interlocução de autores como Chervel, Forquin, Lopes, Goodson e Monteiro contribuem de forma crítica a Chevallard, investigando o processo de escolarização dos saberes e apontando as especificidades do fazer pedagógico. Esses críticos colocam a limitação da visão de Chevallard, que deixa de lado o elemento epistemológico que estrutura o processo educativo.

Se considerarmos que esse autor enfatiza a distinção entre os saberes, o próprio termo “transposição didática” termina por destacar aquilo que pretende questionar: a equivalência entre saber escolar e saber acadêmico. Afinal, se os saberes são distintos, como nos ensina o próprio Chevallard, não se trata de transpor ou transferir o conhecimento produzido nas instituições acadêmicas para o interior da escola por meio de operações didáticas. (IDEM, IBIDEM, p. 253).

Para Monteiro (2003), a radicalização dessa concepção preconceituosa dos saberes escolares como inferior ao saber científico, possui conseqüências perversas nas práticas educativas. A abordagem dessas práticas se renova teoricamente entrelaçada aos processos em sua dimensão

cognitiva e cultural, que configura o campo do currículo. Sem rejeitar os equívocos e contradições no ensino escolar, estudo no campo das disciplinas volta-se para as especificidades da cultura e do saber da escola como constituintes formativos.

No reconhecimento pelo saber escolar em suas diferenciações, observou-se, em realidade, uma complexidade do campo educacional. Na história das disciplinas escolares ou da didática, o conceito de cultura possibilitou alargar e pluralizar a perspectiva considerada. A escola assegurou-se também como espaço de uma cultura que responde desafios e objetivos próprios. Confrontando, então, a visão de simplificação do saber acadêmico, o saber escolar passou a significar conflituosa relação com forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais. (MONTEIRO, 2003, p.12 apud FORQUIN, 1993).

Nessa reflexão, Alice Ribeiro Casimiro Lopes promove a noção de “mediação didática”, para entendermos o trabalho educativo. Segundo a autora, o (a) educador (a) *didatiza* o conhecimento científico articulado com experiências e saberes provindos dos (as) alunos (as). Ou seja, o (a) professor (a) é uma ponte de diálogo, que permite uma prática realizada sob mediação, contradições e relações complexas. Essa dialética dos saberes, afirma que “*as disciplinas escolares reorganizam o conhecimento científico em novas subdivisões, que não necessariamente correspondem às divisões dos saberes acadêmicos e/ou científicos*” (Lopes, 1997, p. 52, grifo nosso).

Nesse sentido, as finalidades da educação escolar é entrelaçado aos objetivos institucionais e educacionais, que materializa o conhecimento segundo uma lógica interna. Essa mediação didática implica uma *re-construção* contínua e interrupta do saber científico e do cotidiano, de forma a fabricar uma epistemologia independente: o saber escolar.

No âmbito da História a discussão curricular não se estagna aos fatores *pedagogizantes* do ensino de História. No Brasil a produção científica ocupa esse lugar no topo das relações com o currículo da disciplina. A tradição do ensino de História e seus conteúdos compõem-se, sob intervenção de vasta investigação historiográfica, documentos oficiais e formação de professores (as), confecção de material didático que assentam a prática escolar. A ligação desses elementos, no cotidiano da sala de aula, permite compreender melhor o ensino de história para além da simplificação didática, entretecendo os saberes escolares e acadêmicos.

O ensino de História, portanto, não deve privilegiar a história política, econômica, social ou cultural e nem se filiar exclusivamente à determinada concepção historiográfica. [...]Esse tem sido o grande desafio, visto que a constituição da história como disciplina escolar caracterizou-se pelo tratamento dos conteúdos escolares a partir de narrativas que são apresentadas como o resgate dos fatos ocorridos no passado. Nossa

compreensão epistemológica impõe a criação de estratégias metodológicas para que o aluno compreenda os procedimentos do ofício do historiador. Com esse objetivo, alia-se a análise de diferentes interpretações dos fatos e processos em estudo ao trabalho com documentos históricos, considerado fundamental no ensino de História. Por um lado, discutem-se as fontes históricas utilizadas na produção de diferentes possibilidades de interpretação realizadas pelos historiadores. Por outro lado, considerando que o ensino-aprendizagem fundamenta-se na construção ativa do conhecimento histórico realizada pelo aluno, com a mediação do(a) professor(a), realizam-se atividades de interpretação de um conjunto diversificado de documentos históricos visuais, escritos, materiais e orais. (DELGADO *ET AL*, 2009, p.259).

Abud (2007) traça os postulados da História como disciplina escolar, paralelamente na academia com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde vigorou a noção de exclusividade da ciência de referência. A dualidade tendenciosa para a qual foi programada, de colaborar na construção de uma identidade nacional, partindo do positivismo, destacou sinais como o estudo das fontes oficiais, narrativa cronológica como única forma de se escrever a História, entre outros. Assim, o projeto de identidade nacional foi excludente, permeada por uma história eurocêntrica que fundamentou e organizou os conteúdos a serem ministrados nas escolas.

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do 'outro', cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p.).

Após o processo de redemocratização do país, estados brasileiros pautaram a reivindicação de educadores e educadoras, das associações científicas e secretarias estaduais de educação e a História retornou aos bancos escolares como disciplina autônoma. Com novas formulações e propostas curriculares, o conhecimento histórico incorporou as necessidades, vivências e experiências dos (as) alunos no desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, seus conteúdos privilegiavam a Europa, enquanto movimentos negros conclamam para que nossos olhos mirassem

para o sul do Atlântico, para a África. Era preciso elencar nossa própria história, como fator comum, a experiência das colonizações, reverberando elos com sociedades indígenas e africanas.

Entretanto, é preciso considerar que reformas educacionais e práticas nem sempre andam juntas. A mudança nos espaços curriculares requer mobilização dos públicos, dentro das relações de poder, que definem regulação social e validação do que é importante ensinar/aprender.

Nesse cenário, um debate importante no ensino de História torna-se evidente o silêncio nos bancos escolares: o ensino da História da África. Para Oliva (2003) nosso desconhecimento e representações eurocêntricas sobre o continente consistem em profundas lacunas na trajetória educacional, na formação acadêmica e na abordagem feita pelos livros didáticos. Desde Heródoto, passando por Ptolomeu, nas grandes navegações, até crenças científicas do século XIX, as perspectivas historiográficas seguiram falando de uma *África-coisificada*. Com afirmação do filósofo Hegel de que o continente não possuía História, foi relegado a desumanização. Não cabimento esse caído por terra, após produção africana e afrodiaspórica.

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. (IDEM, IBIDEM, p.439).

Todavia, o saber escolar e o conhecimento acadêmico, se atrelam nos materiais crítico-pedagógico, projetos de ensino, formação inicial de educadores e educadoras que liga intimamente formador e disciplina, contribuem para uma *revolução* curricular presente no dia a dia escolar. O itinerário do ensino de História revela como a dimensão educativa permeia o trabalho acadêmico, e como o saber escolar de forma autônoma se desenvolve e alarga concepções do conhecimento.

Lima (2009) nos mostra como a História da África é a história das sociedades e produções de vida, que se entrelaça a grandes movimentos políticos, religiosos e econômicos. A História da África, em realidade, desvela histórias que colocam nosso olhar para o horizonte, ampliando também as concepções de mundo de nossa juventude. Estudar e aprender sobre África se traduz no próprio reconhecimento enquanto agentes históricos e do mundo. Para além, a História da África é maior e absurdamente mais densa do que a história do tráfico, da escravidão. São histórias de invenções, migrações, geografias, descobertas, conhecimentos, produções técnicas, organizações sociais, culturais. E tudo isso pertence à História da Humanidade.

LIMPANDO AS LUNETAS PARA VIAGEM

I.II. *Descolonizando o espaço escolar: rupturas no currículo com a lei 10.639/03*

À educação igualitária, cabe contribuir para a formação de cidadãos que valorem positivamente a diversidade humana e assumam a igualdade racial como um ideário ético e social (Estatuto da Igualdade Racial: Nova estatura para o Brasil, 2012).

A sociedade brasileira tem como característica as diversas culturas e povos de heranças ameríndias, africanas e europeias. Entendendo, de modo geral, a educação escolar como prática dinâmica de formação de cidadãos, se faz instrumento no processo de conquista de conhecimentos a partir da valorização do saber já construído na sociedade. Dentro do espaço escolar, o que rege os conteúdos das disciplinas, chamados de “*grades curriculares*” são vertentes de pensamentos e ideais pedagógicos que possuem fundamento na filosofia ocidental/europeia. As relações dentro dos espaços escolares ressignificadas confrontam os interesses de poder historicamente construídos pela fração social dominante. A representatividade de tradições africanas e indígenas é resguardada a datas comemorativas, respectivamente abril e novembro, onde a escola exerce, ao longo do ano letivo, a prevalência da cultura eurocêntrica, ensinada como civilizada, ideal e desenvolvida.

Para Dávila (2005), na primeira metade do séc. XX, quando intelectuais brancos considerados progressistas e oficiais públicos iniciaram um debate sobre a universalização da educação pública, ainda influenciados pela ideologia racial que subjugarão os povos africanos, indígenas e de ancestralidade mista.

O pensamento pedagógico brasileiro possui, historicamente, dois pilares gerais: a liberal, onde os educadores defendem a liberdade no ensino, do pensamento e da pesquisa onde novos métodos são baseados na natureza da criança e a progressista, onde os teóricos defendem o envolvimento da escola na formação completa do cidadão e como agente participante de mudanças sociais. Porém, a instituição escolar tem sido território onde o imaginário ocidental é assimilado e reproduzido. Nessas representações, o mal está associado a escuridão, a sombra e a cor negra, vistas como morte e desgraças. Essas noções estão presentes em mitos ocidentais que atribuem negatividade, em associação, as populações negras, manifestados em dicotomias como o bem, luz, e o mal, escuridão, negro (GADOTTI, 2000).

Nesse sentido, o imaginário ocidental tem repousado no maniqueísmo, entre bondade e maldade, entre matéria e espírito, onde as coisas ruins são ligadas a cor negra e as coisas boas

ligadas à cor branca. Esse imaginário desenvolveu uma tradição de complexos elementos mitológicos que coloca a cor negra, simbolicamente, para representar o mal. Oliveira (2003), nos fala que:

Considerando as estruturas do imaginário individual e/ou grupal como tendências, verifica-se o ocidente marcado pelo universo esquizomórfico, ou heróico. [...] O herói se identificará com a dinâmica ascensional, com a cor branca, com o masculino (fálico), procurando destruir o diferente. Este regime imaginário será sempre excludente do negro e do feminino (IDEM, IBIDEM, p. 09.)

Isso se reflete não somente nos currículos das disciplinas, mas também nos próprios livros didáticos, onde o sujeito negro aparece de forma estereotipada e caricatural, sem humanidade e desprovido de cidadania, conceitos e direitos sociais intrínsecos. E para Nascimento (2010), essa lógica da educação brasileira é ainda colonial. Assim, vemos na escola uma instituição que elege um saber como mais importante do que o outro. São colocados desafios complexos para uma *descolonização* curricular, onde a primeira tarefa é de estabelecer uma crítica a essa modernidade que localiza a escola como participante desse processo normativo, homogeneizante. Nesse momento de descolonização, não só dos conteúdos mas também de toda comunidade escolar, as experiências, oralidades e saberes devem ser acolhidos no diálogo dentro da instituição do saber formal.

O espaço que o ensino da História e da Cultura afro-brasileira ocupa dentro das escolas se deve às lutas dos movimentos negros pelo reconhecimento da população negra como fundamental na formação do Brasil. A aprovação da Lei 10.639 pretendeu contribuir para o fim do preconceito racial, configurando ruptura legislativa, que parte da valorização das riquezas do patrimônio africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro nas diversas áreas do conhecimento.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p.7)

No tocante ao ensino de história, em sua diretriz curricular, apresenta o desafio de possibilitar aos jovens e educadores (as), partindo de ações educativas articuladas, produzindo sentido no estudo de História. Pautada na LDB, as finalidades da educação básica é de desenvolver o (a) educando (a), assegurando sua formação comum indispensável no exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o ensino de História, entrelaçada de forma interdisciplinar, oferece ao aluno e a aluna, reflexão da realidade em que estão inseridos e sobre si mesmos e mesmas. Um dos objetivos é fornecer criticidade no ensino de História, e no próprio conhecimento histórico produzido pelos historiadores (as), contidos em narrativas de autores, métodos diferenciados e versões e interpretações díspares sobre o mesmo acontecimento.

Enquanto processo histórico, registros, pesquisas, estudos e evidências que apresentam as lutas dos agentes correspondem ao princípio educativo. Assim, aprimorar a atividade de problematizações da vida social, propondo investigações criativas, identificando relações de grupos, acentuarem suas percepções das contradições e desigualdades existentes nas sociedades. Trabalhando conceitos de poder, trabalho, cultura, temporalidade, memória e cidadania. Por fim, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), ressalta a importância da História da África nas organizações curriculares para eliminar o silenciamento de africanos e africanas.

Nas *Orientações e Ações para Educação das Relações Etnicorraciais*, diz que, ao enfatizar o ensino de história da África, promove-se uma educação antirracista que remete a lugares de constituição de identidades. Assinala, em especial, o compromisso institucional de desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores (as) para relações etnicorraciais.

Lançada em 2015 a campanha do Governo de Minas Gerais, com parceria com o Governo Federal, “Afro Consciência- Com essa história, a gente tem tudo a ver”¹, enfatiza que em seu site que “*ao promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas da rede pública do Estado, em cumprimento à lei federal 10.639/2003, o Governo de Minas Gerais dá um passo decisivo para superar preconceitos históricos e garantir condições iguais de aprendizagem e desenvolvimento para todos. Para o Governo de Minas Gerais, o desafio é mais do que adotar, nas diferentes disciplinas, os conteúdos que conferem a real dimensão da contribuição africana na formação da identidade nacional. É oferecer aos jovens mineiros uma nova perspectiva histórica. Um novo caminho para o exercício da cidadania, por meio de uma educação cada vez mais abrangente e inclusiva*”(Grifo nosso).

Diante disso, o ensino de História da África é conquista de toda luta que se propõe pela

1

Trecho do programa retirado do endereço online
<http://afroconsciencia.blogspot.com.br/p/blog-page_84.html>

democracia e pela cidadania, elementos inseparáveis. O currículo enquanto instrumento de poder dentro da instituição escolar, precisa ser disputado para que cada vez mais as vozes, marginalizadas no processo histórico, sejam reconhecidas e oficializadas. Que a escola seja o retrato da sociedade, e, se falando em Brasil, negro. Não somente por compor a maior parte da população, mas por sua imensa contribuição formativa.



Imagem retirada de <<http://blogueirasnegras.org/2014/10/28/a-intelectualidade-negra-e-a-invisibilidade-nos-espacos-academicos/>>

Por fim, para novas ações, para posturas utópicas também é preciso revisitar nossas próprias descrenças. No aparente antagonismo entre utopia e realidade, ou seja, para cada *imaginário em aberto* um *sonho realizado*, é preciso avançar em nossas subjetividades para não retroceder no mundo objetivo. De outra maneira, não se pode buscar a utopia por vias de uma educação emancipatória sem antes não remexer na própria educação deformadora que ainda se mantém. E para isso se faz necessário revisitar memórias há tempos silenciadas, que só perpetuam o racismo.

ANOTAÇÕES DE INICIANTE

II.I Relatos de viagem: uma fonte controversa

A trajetória historiográfica africana se instrumentalizou de mudanças em relação às concepções de fontes e da interdisciplinaridade no processo de sua organização. Fontes de origem europeias, como de comerciantes, missionários, registros de funcionários burocratas de companhias e administrativos, passaram por filtro profundamente crítico. Os pesquisadores e pesquisadoras adentram essa documentação, percebendo as realidades do continente, orientados (as) pelos referenciais africanos e compelindo a historiografia para seus pares.

Assim, fazia-se necessário produzir ferramentas metodológicas que fizessem tais acervos úteis ao trabalho do historiador. Deste embate, surgiu a necessidade de se considerar o contexto social de referência do produtor da fonte, para que se pudesse analisar seus padrões na comparação indiretamente produzida com as sociedades africanas. Com estes cuidados, concluíam: não há problema no uso de fontes europeias para estudo do passado não-europeu. Paulatinamente, tal documentação passou a ser incorporada em pesquisas sobre África, com crescente cuidado por parte dos historiadores. (MOTA, 2016, p. 135).

Nos estudos, toda fonte apresenta limitações e possibilidades. Nos estudos sobre África, os relatos de viajantes se mostram uma alternativa para se pensar realidades africanas, ainda que formulações tendenciosas e, sem dúvida, racistas. Azevedo (2010) coloca como uma das estratégias de fomentar o discurso colonialista foram os relatos de viagens. Nesse *apontamento da bússola*, a África era descrita através de literaturas de viagens e aventuras como local primitivo, essencialista e naturalista, estático, selvagem e exótico. A pessoa negra associada à escuridão, à sensualidade dos corpos e a feiúra, produzindo um imaginário europeu que assegurava ainda mais sua ideologia de superioridade. Nessa concepção de África, o espaço era habitado por seres desprovidos de racionalidade, que deveriam ser salvos pelo homem branco civilizado. Coloca à margem da história da humanidade, a História da África foi restringida à definições imperialistas.

Em Santos (2009), encontramos a possibilidade do uso dessas fontes de viajantes mediante árduo trabalho de filtragem. Extrair as informações sobre África por relatos de viagens requer necessário entendimento sobre as representações presentes nesses escritos, da mentalidade vigente e os pilares que se estruturaram o universo ali aprisionado.

A importância de se perceber que as representações e as práticas são âmbitos imbricados, que constituem partes de um mesmo todo, parece ser hoje um consenso. Esta percepção é também entendida como precaução vital às análises tendentes a dicotomias e bipolarizações, que levariam à segmentação, localizando de um lado as ideias, o pensamento, as visões de mundo, as representações e o imaginário, e do outro, no extremo oposto, as práticas, as atividades e as ações. O reconhecimento da importância de se relacionar as práticas e as representações – pois, afinal, umas não vivem sem as outras – é evidente em diferentes estudos, embora seja inevitável uma tendência, ainda que sutil, a se considerar os relatos mais propícios a iluminar um ou outro âmbito, dependendo esta variação de perspectivas teóricas existentes no interior da área de formação dos estudiosos. (FRANCO, 2009, p. 10).

Nesse sentido, as representações enquanto constructos sociais assinalam interesses e razões de determinada sociedade e tempo. As abordagens de análise discursiva permitiram aos relatos de viagens uso para reflexões sob uma das alternativas para se compreender distintas visões de mundo, sem perder do horizonte as relações de poder ali contidas. Os materiais produzidos por viajantes retratam cotidianos e, separadas sob rígidas instâncias, os trabalhos evidenciam ainda debates precisos nas Ciências Humanas.

Ao exemplo do uso de relato de viagem, Martins (2014), ao analisar os descritos do mercador André Álvares de Almada, em estudos das práticas religiosas de povos oriundos da Guiné, verifica como são feitas as oferendas aos ancestrais e como são representados. Sob crivo crítico, é possível entender como ocorre o rito de morte nessa sociedade. Demonstra como todo texto produzido deve ser cuidadoso e passar por metodologia consolidada. As fontes europeias também podem ajudar a preencher lacunas historiográficas africanas.

É relevante destacar que o trabalho com fontes de relatos requer mergulho num emaranhado de visitas, pois se cristaliza no documento um ponto de vista específico que deve ter sua subjetividade pontuada pelo (a) historiador (a). Três questões surgem: a primeira diz respeito a problemática de toda fonte de pesquisa, sua verossimilidade, a segunda o tratamento metodológico e filtro de criticidade e, para finalizar, o próprio africano presente na escrita estrangeira, sua dimensão e profundidade de consciência. (SANTOS, 2009).

Assim, se por um prisma há pontos singulares nas descrições que demandam uma série de cuidados, por outro ângulo, estes também nos permitem extrair traços da visão deste contato entre europeus e africanos, assim como

entender a sociedade portuguesa e sua mentalidade acerca dos africanos abaixo do Saara. Voltando diretamente para a questão do estudo da cultura, as barreiras quanto ao problema do discurso da alteridade já foram discutidas, ressaltamos porém que ainda sob esta perspectiva nos parece perfeitamente possível a execução um trabalho de estudo da cultura baseado em relatos de viagem, que mesmo demandando um processo investigativo pode ser realizado, por exemplo, com a comparação que faça entre esses relatos. Percepções diferentes, mas com diferentes olhares sobre um mesmo ponto que geram diferentes descrições, tornando possível assim perceber características em comum do africano, notadas por diferentes autores, que vem a constituir minimamente um perfil deste outro. (IDEM, IBIDEM, p. 10.)

Como toda fonte, os relatos de viajantes constituem prós e contras. Exija-se esforço por parte do (a) pesquisador (a) e embasamentos para produzir resultados de qualidade, rompendo estigmas históricos. Os problemas desse tipo de fonte são de ordem não somente africana, mas para se pensar também Brasil. O conteúdo presente nos relatos ainda é passível de críticas, mas também uma rica possibilidade de compreensão e emersão de realidades em contato. Sobretudo, estabelece relação entre não africanos e africanos, um diálogo que nos permite olhar para sujeitos históricos e vislumbrar resistências. E nisso a história da África tem muito a nos relatar.

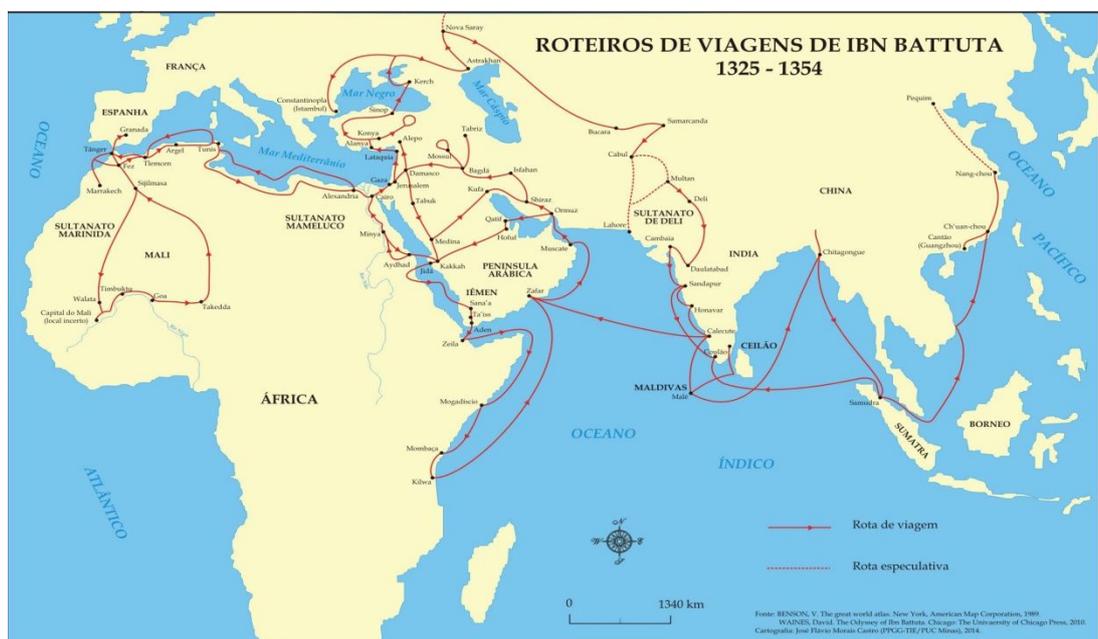
UM VIAJANTE E SUAS HISTÓRIAS

II.II. Ibn Battuta, o príncipe dos viajantes

*O camelo se tornou o navio do deserto.
Provérbio Árabe*

O mundo muçulmano, do qual a África começa a compartilhar a realidade a partir do século VII, produziu vasto conhecimento sobre os grupos humanos e suas formações sociais abaixo do Saara. Entrepostos comerciais atravessavam todo o continente africano e colocou em circulação além de homens e mercadorias, suas crenças e lendas, mitos e ideias, técnicas e conhecimentos. Constituindo uma rede intercultural pelas rotas de comércio transaariano, entre séculos XII e XV, as rotas transaarianas representaram grande importância no dinamismo em África. O grupo ao norte do continente, os tuaregues, passaram a criar e vender camelos como transporte pelo grande deserto.

Um importante viajante nesse período foi o marroquino, Ibn Battuta (1304-1368). Sua obra, contendo mais de mil páginas, escrita no século XIV, é um dos grandes exemplos de relato de viagem e um marco na literatura do Islã. **Rihla**, nome dado à escrita de Ibn Battuta, literalmente quer dizer “encilhar um camelo”, apresenta-se como um documento de deslocamentos ou viagens, encorajados pela religião islâmica, como prática social de mobilidade por meio de quatro formas: 1) a hijra (migração), ou viagem de terras não-muçulmanas (dar al-Kufr) para terras muçulmanas (dar al-Islam); 2) a hajj, a peregrinação a Meca, um dos cinco pilares do Islã; 3) a ziyarat, ou visita aos lugares sagrados, e; 4) a al-rihla, ou viagem em busca de conhecimento. (TRAVASSOS ET AL, 2016).



Fonte: WAINES, 2010, p. XII-XIII; Cartografia: Prof. Dr. José Flávio Morais Castro. Imagem retira de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-2201201600020005>

Abu Abdallah M. b. Abdallah b. M. b. Ibrahim al-Luwati, conhecido como Ibn Battuta, de origem bérbere, nasceu em Tanger, atualmente Marrocos. Faz sua primeira viagem em 1325, fazendo a peregrinação à Meca, aonde chega cerca de um ano depois. Battuta inicia, assim, uma extraordinária aventura em busca de conhecimentos até os principais centros do Islã e as margens do mundo islâmico, chegando à Ásia (Índia e China).

Sendo assim, Ibn Battuta visitou três continentes. Conversou com sábios, participou da vida cotidiana e das atividades comerciais, estabeleceu contato com autoridades locais, chegou a ser designado sultão, em Delhi, na Índia e até embaixador na China. Ganhou muito prestígio por onde passou e, até hoje sua obra é sinônimo de riqueza documental. Entretanto, pouco conhecemos.

Conheceu vários povos, inclusive africanos. Battuta relata uma das viagens mais significativas no período, é com destino ao Império do Mali, onde teria visitado as cidades de Tombuctu (Tombuctu), Gao, Takedda e Assiou (na atual Argélia).

A última viagem empreendida pelo já célebre viajante foi a que conferiu maior importância histórica a seu relato. Com a intenção de completar o vasto conhecimento dos povos do mundo, ele acompanhou uma caravana de comerciantes que se dirigia a capital do Mali, o maior Estado negro situado abaixo do Deserto do Saara, na orla da floresta tropical. Famoso por suas riquezas minerais, sobretudo ouro, o Mali era um império poderoso e notícias dele eram repetidas em textos muçulmanos escritos em al-Andalus, no Magreb e no Egito, e mesmo em textos e mapas cristãos. Mas Ibn Battuta foi o único viajante do período anterior ao século XV que nos deixou registros detalhados da área subsaariana conhecida como Bilad al-Sudan (“País dos negros”). (MACEDO *ET AL*, 2008, p. 22).

Para Kern (2010), as rotas transaarianas mais usadas do Magrebe passaram a ter destino certo, a cidade de Tombuctu tributária do Mali que continha cais sobre o Níger. A lógica do comércio transaariano correspondia a uma geografia específica, cujos rumos da região representaram grandes atividades político-territorial no controle desses circuitos. Essas atividades eram taxadas pelo Estado do Mali, proporcionavam interação que diversificava o comércio e garantiam ao Mali uma economia forte. O sal extraído dos blocos do Saara chegava a Tombuctu em caravanas e era negociado pelo ouro levado das minas da savana sudanesa e guineense. Essa política possibilitou a construção de mesquitas e prédios públicos nas cidades cosmopolitas do Império, contribuindo para produção intelectual negra de expressão árabe.

Fundada pelos povos tuaregues do Deserto, Tombuctu tornou-se centro de estudos,

especialmente dos textos religiosos e de Direito, mas também filosóficos. No Império do Mali, relata Ibn Battuta, como o Mansa Mussa² segue o Alcorão. Também nos fala sobre a “cidade dos livros”: Tombuctu. Lá detalha arquitetura, técnica de construção própria da região, com argila e templos de pedra, poetas e conhecedores da lei muçulmana que ensina nas madrassas, escolas corânicas.

Fontes extraídas de Marques (2015): À esquerda a cidade de Tumbuktu vista por satélite e, ao lado, a Universidade de Sankore (Mesquita).



O prestígio econômico e cultural que caracteriza o centro urbano de Tumbuktu, diz respeito aos espólios bibliográficos de interesses históricos e científicos, responsáveis pela difusão do saber da cultura islâmica. As universidades que funcionam dentro das mesquitas, constituíram grande dimensão do trabalho coletivo. Marques (2015) observa como a morfologia e técnicas arquitetônicas se desenvolveram sob marcante traço piramidal de estilo egípcio, confiscando a origem da civilização urbana de Tumbuktu antes à imersão árabe.

Nesse sentido, a Tombuktu apreendida por Ibn Battuta também como cidade do comércio, hoje é Patrimônio Cultural da Humanidade. Suas riquezas intelectuais, culturais e espirituais não podem ser esquecidas. Os relatos de Battuta sobre essa África pré-colonial apresentam elementos fundamentais para se *re-visit*ar a própria África. Os camelos ainda navegam pelo Saara, assim como as motos e os aviões. Há no presente rascunhos de passados, que devemos compreender. Hoje também podemos viajar pela internet, pela *rede* conhecemos lugares como a “Cidade dos Livros.”

² Termo que significa "rei dos reis" ou "imperador", do Império Mali.

HISTORICIDADE EM IMAGEM

III. Uso da imagem e da tecnologia no ensino de história: olhares sobre África (s)

Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são as matérias de que somos feitos.
Alberto Manguel

Buscar pela criticidade no processo de ensino-aprendizagem compõe, tanto na legislação quanto nas ações pedagógicas, a construção do conhecimento do (a) aluno (a), que organiza estrutura e sistematiza as informações e suas relações com a realidade. A diversificação de atividades educativas auxilia na elaboração desse processo e, portanto, permite o (a) educando (a) vivenciar o conhecimento.

Entendidos como aparato simbólico e material de produção de caráter cultural, os meios de comunicação podem ser divididos entre mídias gráfica, oral, escrita, impressa, visual e digital.

As mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos anos pedem uma nova postura educacional. O mundo das informações rápidas, seja pela televisão, computador, celular e outros meios de comunicação, adentra o mundo da escola. Composta de nova forma de socialização, a escola e a família deixaram de ser únicos espaços formativos. O acesso as redes está presente na vida do (a) estudante, transmitindo valores, e também reforçando estereótipos.

Pimentel *et al* (2016) ao falar sobre as influências das imagens presentes nos materiais didáticos e nas redes, afirma que a visão distorcida promovida ultrapassa os muros da escola. E apresenta o poder de exclusão simbólico e físico provocado pela ilustração dos livros didáticos com imagens visuais reproduzidos pelas mídias que mostram a África e o povo negro brasileiro de forma inferior.

Durante um século, foram veiculados incessantemente imagens e conceitos racistas e classistas no noticiário dos jornais, nos periódicos ilustrados, nas caricaturas e nos programas humorísticos, na literatura popular, na infantil, na juvenil e na adulta, nas enciclopédias e livros de divulgação científica, nos discursos parlamentares, nas escolas públicas e privadas, na publicidade, na gíria e nas canções populares, nas histórias em quadrinhos, nas estampas e nos cartões-postais, no teatro, no rádio e, finalmente, nos meios de comunicação mais poderosos que já foram inventados, o cinema e a tevê! O racismo científico foi portanto uma força estruturante, referência fundamental na montagem de um esquema industrial de entretenimento, controle da opinião e formação do consenso, onde novos e complexos mecanismos burocráticos de integração, enquadramento e discriminação, bem adaptados às novas condições, tornaram-se operativos. Apesar de

termos banido juridicamente a discriminação, uma imensa massa de produtos e padrões racistas, criados no momento da gênese da indústria cultural, continuam circulando livremente. (SILVEIRA, 1999, p. 143-144).

Nesse sentido, trata de reformular narrativas e imagens cristalizadas sobre o continente e de suas populações. Lima (2014), ao trazer as imagens de Áfricas de seus alunos, descreve a lógica colonial ainda presente nesses olhares. Essa África inventada, imagética, aparece como uma sociedade primitiva, tribal, espaço desértico e de animais selvagens. A pobreza, precariedade e desorganização social são também imagens ilustradas. No desafio de reconfigurar o espaço continental, novas formas de pensar e de olhar África surgem. Os (as) alunos (as) *re-a-percebem*, produzindo outras representações visuais e capturando novas histórias sobre o mesmo lugar. Assim, desconstróem preconceitos, intolerâncias e violências que invadem, por figuras, a educação.. A prática da imagem possibilita fazer leituras de mundos, centralizando saberes.

O potencial da abordagem de fontes visuais, da iconografia e iconologia, permite dar relação social e reconhecer o dado estudado enquanto detentor de historicidade. Nesse entendimento, práticas de leituras de imagens sobre África requer rigor crítico, uma vez que, a imagem por si só nada diz sobre a realidade, mas a constrói sob linguagem própria. Entre História e Imagem, o (a) professor (a) pisará em muitos campos do saber. (CLARO, 2012)

Os defensores e defensoras das Mídias na Educação ressaltam suas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem das novas gerações, adequando sua funcionalidade crítica e criativa, como fator indispensável ao exercício da cidadania. Ainda que os conflitos e complicações de seus usos em práticas, devido a falta de formação docente e/ou precarização das escolas, as tecnologias devem ser aliadas e não inimigas. Produzida a partir da ação humana na história, a tecnologia não é uma propriedade neutra. Considerada artefato social e cultural, carrega fortemente as relações de poder e interesses diversos. No entanto, quanto a educação refere-se a um trabalho concreto no mundo, de produção e reprodução social e cultural. Nessa perspectiva, Oliveira (2001) rejeita a conceituação de *mediação tecnológica* na discussão sobre práticas didático-pedagógicas, e considera a expressão *intermediações tecnológicas*, por preencher de criticidade, de formação e de compromisso de superação às desigualdades, exclusões e discriminações seu conteúdo.

As novas metodologias de ensino de história que buscaram oferecer alternativas no uso de fontes e materiais didáticos, a partir do final do século XX, foram fortalecidas pelos meios audiovisuais e pelos computadores. A televisão e a internet constituem fundamentais veículos de informações. No entanto, ainda é preocupante a não leitura crítica dessas informações e do próprio suporte de comunicação.

Nesse sentido, Vieira *et al* (2012) propõe um ensino de História da África acoplado às ferramentas tecnológicas, seja por web sites e demais sites eletrônicos, recursos de imagens que

levam o (a) estudante para mais perto dos conhecimentos africanos, otimizando resultados e aberturas para mudanças. Um dos exemplos de fonte história para o ensino de História da África é o projeto “A Cor da Cultura”, que armazena informações que podem ser trabalhadas na sala de aula.

No tocante a legislação do Plano Nacional de base para políticas públicas de educação para diversidade, pressuposto da Resolução CNE/CP nº 1/2004, (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações Etnicorraciais, 2004, p. 46, grifo nosso) atribui “*mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática.*”

A influência da internet na vida dos (as) alunos (as) não pode ser ignorada. Os saberes proliferados pelo mundo virtual se refletem no mundo escolar. O ciberespaço configura-se uma gama de assuntos relativos também à cultura africana. As mídias tecnológicas muitas vezes, apresentam esse universo de forma preconceituosa e descolada de visões democráticas. É preciso deixar assinalado o dever da escola em estabelecer a infraestrutura adequada para os procedimentos educativos.



Imagem retirada de < http://www.clipping.ueg.br/conteudo/439_outubro >

Abrem-se janelas do computador e do pensamento. Os estímulos de aprendizagem com temas em páginas online propiciam o debate nas escolas acerca da construção de espaço democrático e ético no acesso às redes. Os novos olhares sobre África aparecem sob linguagens, e o conjunto de práticas do recurso tecnológico e imagético passa a representar mais uma ferramenta metodológica interessante.

MAPEANDO NOSSAS NAVEGAÇÕES

Objetivos e potenciais dessa proposta de material didático

O material didático tem como objetivo torna-se ferramenta de combate ao racismo. E para essa postura, possibilitar o acesso a outros olhares sobre a História da África. É necessário convidar o (a) aluno (a) a adentrar espaços de humanização constituídos pelos conhecimentos.

A ideia do material didático compreende a confecção de um caderno de exercícios. Denominado de “Caderno de Navegação- Diário de Viagem”, atribui-se as aulas de História da África nas escolas. Esse exercício consistirá em mediação de educadores (as) das áreas de história, geografia, filosofia e literatura.

Os procedimentos propostos devem obedecer a uma ordem de complexidade crescente nas ações pedagógicas para a leitura de imagens, manuseio do computador e, do polêmico, celular. Para este, os sites de visita geraram códigos que podem ser lidos pelo aplicativo QR CODE, baixado gratuitamente pelo telefone móvel (celular).

A escolha por trabalhar rotas de comércio transaariano surgiu pelo encantamento no contato com o mapa. Na medida em que fui delimitando o tema, apontando a utilização de imagens para o ensino de história da África, a necessidade de fontes saltou-me. Ao passo que, fui ainda mais determinando a temporalidade, séculos XII-XV, recordei-me de Ibn Battuta, o príncipe dos viajantes e de seus preciosos registros sobre a região enfocada no material didático: Tumbuktu, Estado do Mali.

Dessa maneira, preocupei-me por indicar uma nova forma de se apresentar esse período do continente africano, sob os olhos de um dos maiores, senão, maior viajante do mundo: o marroquino, que enuncia modos de vida, costume, paisagens, economia e relações sociais por onde passou nos seus 20 anos de aventuras. Escolher a cidade de Tumbuktu como destino de viagem também se resume ao encantamento: pelo conhecimento. Conhecida por “Cidade dos livros”, Tumbuktu mostra uma África que se situa na fronteira entre nós e o mundo, entre o presente e o passado, entre o plano dos vivos e dos ancestrais, de produções culturais, artísticas, saberes, estruturas políticas que se expandem e consolidam-se em arquitetura e religião.

O público-alvo desse projeto é o do ensino médio, por entender sua maturidade nos exercícios do Caderno e o conteúdo abordado. Composto por 21 páginas, o material é um livreto, com imagens e links que direcionam o (a) aluno (a) para páginas online. A leitura dos textos contidos nos sites servirá como pesquisa, proporcionando ao estudante conduta de historiador (a). Também direciona filmes, documentários e vídeos que deverão ser vistos, guiados sob pertinentes

perguntas que o (a) educador (a) deverá formular aos alunos (as).

Questões direcionadoras conduzirão o (a) estudante, indicado para nível médio de ensino, a “navegar” pela rede, sentado em frente ao computador e com links para o uso do dispositivo móvel (celular), atravessar o atlântico direto para África. Para conseguir responder às questões apresentadas no livreto, é preciso aulas específicas sobre os temas elucidados no material didático, alicerçando o conhecimento para o (a) aluno (a) aventurar-se na rede.

O método de avaliação é aberto ao educador (a), sendo sugerida a finalização de todas as atividades previstas e, ao final, a produção do relato de viagem pelo (a) estudante, com máximo de laudas colocadas no material.

Mobilizando os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Literatura, o material didático assinala interdisciplinaridade e etapas de aulas previstas no caderno de exercício para respectivas disciplinas.

PISTAS DE NAVEGAÇÃO

Referenciais bibliográficos

ABUD, K. M.. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. 1ªed.Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007, v. 01, p. 107-117.

AZEVEDO, A.M. África, diáspora e o mundo atlântico na modernidade: perspectivas historiográficas. Revista Caderno de Pesquisa, Uberlândia, v. 23, nº. 2. 2010.

BRASIL, Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/ Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2004.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 25, p. 111-126, 2005.

BRITO, M.E.E.S. Por uma descolonização da história: a historiografia africana da década de 1950, Kenneth Onwka e Cheikh Anta Diop.2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria & Educação, n.2, p.177-229, 1990.

CLARO, R. Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula. 1º ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

COSTA, Ricardo da. A expansão árabe na África e os Impérios Negros de Gana, Mali e Songai (sécs. VII-XVI). In: NISHIKAWA, T.F.C. (Org.). História Medieval: História II. 1ed.São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009, v. II, p. 34-53.

DAVILA, W. J.. O Valor social da branquidão no pensamento educacional da Era Vargas. **Revista Educar**, v. 25, p. 111-126, 2005.

DELGADO, A.F.; SILVA, M.M.; SILVA NETA, S.S. Projeto de ensino de história do Cepae: itinerários para a prática pedagógica. Revista Solta a Voz, v. 20, p. 249-271, 2009.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: Ki-Zerbo, J (Org): *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. Vol. 1. 2010

FRANCO, S.M.S. Relatos de viagem: reflexões sobre seu uso como fonte documental. São Paulo. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NAS AMÉRICAS: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E CONFIGURAÇÕES DE IDENTIDADES (Séc. XIX-XX), 2009. Universidade de São Paulo. Trabalho de apresentação de projeto temático. São Paulo: Departamento de História- USP, 2009.

GADOTTI, M.. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Estudos Históricos: caminhos da historiografia, n. 1. 1988.

ISKANDER. Z. A arqueologia da África e suas técnicas: processos de datação.In: Ki-Zerbo, J (Org): *História Geral da África; Metodologia e pré-história da África*. Vol. 1. 2º ed. Revista Brasília: UNESCO, 2010.

KERN, Gustavo da Silva. Relações entre o Islã e as estruturas de Estado no Mali (séc. XIII-XIV). Revista Historiador, v. 01, p. 71-84, 2010.

LARANJEIRA, L.D. O culto da serpente no reino de Uidá. Salvador: EdUFBA, 2015. Resenha de: MOTA, T.H. um estudo da literatura de viagem europeia, séculos XVII e XVIII. Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do centro Universitário de Belo Horizonte, v. 8, nº. 2., p. 134-137, 2016.

LIMA, M. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (Org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 149-164.

LIMA, R.I. Na sala de aula: África de meus alunos. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

LOPES, A. R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de media- ção didática. Educação & Realidade. Porto Alegre, nº. 22, p. 95-111, jan./ jun., 1997.

LOPES, Carlos. A Pirâmide invertida- historiografia africana feita por africanos. In: Actas do ‘Colóquio Construção e Ensino da História de África Lisboa, Linopazas,1995.

MACEDO, J. R. ;MARQUES, R. P. Uma viagem ao império do Mali no século XIV: o testemunho da Rihla de Ibn Battuta (1352-1353). Ciências e Letras (FAPA. Impresso), v. 44, p. 17-34, 2008.

MARQUES, Carlos Almeida URBANISMO AFRICANO PRÉ-COLONIAL A paisagem como conceito de cidade. Disponível em <<http://www.belasartes.br/revistabelasartes/?pagina=player&slug=urbanismo-africano-pre-colonial>> Ano 7, n.19, set-dez 2015.

MARTINS, J.J.O. O relato do mercador André Álvares de Almada e sua utilização como fonte histórica no estudo das práticas religiosas dos povos da Guiné. In: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, Juiz de Fora. Anais. Profissão historiador: formação e mercado de trabalho Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MONTEIRO, A.M. F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. Revista História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.

NASCIMENTO, W.F. ; BOTELHO, D. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais . **Revista Sul- Americana de Filosofia e Educação**, nº 14: maio-out/2010, p. 66-89.

OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da história da África: panorama geral. In: Ki-Zerbo, J (Org): *História Geral da África; Metodologia e pré-história da África*. Vol. 1. 2º ed. Revista Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVA, A.R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afro-Asiáticos, v.25, nº. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, J. M. Matrizes Imaginárias e Arquetipais do Negro como Mal no Pensamento Educacional do Ocidente. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas?. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. v. 01. p. 289-290.

OLIVEIRA, M. R. N. S.. Revendo a discussão: do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico. Revista Brasileira de Educação, 2014.

PIMENTEL, C.A.; SANTOS, L.; PEREIRA, A. A história da África que o livro não conta. Revista 9º Enfoque, v. 9, p. 1-10, 2016.

SANTOS, B.C. História da África e literatura: os relatos de viajantes e sua utilização como fonte histórica.

Ouro Preto. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTORIOGRAFIA, 3º, 2009. Ouro Preto. Anais do Seminário nacional de historiografia: aprender com a história?. Ouro Preto: Edufop. 2009.

SILVEIRA, R. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. Rvista Afro-Ásia, nº 23. 1999. p. 87-144.

TRAVASSOS. L.E.P.; AMORIN FILHO, O.B. Ibn Battutra, geografia de viagens, carste e subterrâneos sagrados. Revista Mercator Fortaleza, v. 15, p. 55-75, 2016.

VIEIRA, J. P. ;COSTA, K. F.; REIS, M. R. ; ARAUJO, P. C. A. . O ensino De História da África: pressupostos para pensar práticas metodológicas na sala de aula com o uso das tecnologias digitais.. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2012, João Pessoa. IX seminário nacional de estudos e pesquisa: História, sociedade e educação no Brasil, 2012.



Universidade Federal de Juiz de Fora
Curso de Especialização em História da África- Pós Afrikas
Cursista: Demáisa de Sousa Alves

Primeiro Momento: História de vida e memória

Atividade de escrita de si (memorial): reescrita da carta de intenção a partir das experiências pessoais e profissionais, envolvendo as discussões do curso e a própria prática docente/político-social.

Falar ou escrever sobre si mesmo é como narrar a história de outrem, ficamos entre memória e re-construção.

Segundo Tales de Mileto, filósofo pré-socrático que passou muitos anos estudando em escola egípcia, “nada pode vir do nada, nada pode voltar ao nada”. Minha trajetória com a percepção sobre as questões raciais se inicia muito antes de possuir plena consciência de mim: aos seis anos, na escola. A primeira vez que me perceberam (pois eu não me via de tal maneira) “diferente” foi quando apontaram meu cabelo e decretaram “seu cabelo é ruim”. Naquele dia, fui para a escolinha (pública) com penteado de *Maria Chiquinha*, me sentindo feliz. Não lembro o que exatamente pensei, mas rapidamente ao voltar para casa perguntei a minha mãe “por que meu cabelo é ruim?” e ela logo respondeu “seu cabelo não é ruim, é *pixaim*”.

Pixaim...que palavra engraçada, pensei.

O tempo e as relações na escola foram se transformando. O lugar de aprendizado e socialização já se tornara muito doloroso. Episódios como ser sempre proibida pelas outras colegas de brincar na *casinha* do parquinho da escola, localizada no pátio; ter sido ridicularizada em sala pelo meu cabelo solto, muitas vezes depois do recreio, em que ele se desprendia, procurando liberdade, esvoaçado. Porém, um acontecimento que me marcou profundamente na infância, foi aos dez anos, quando na escola fui participar da quadrilha da festa junina. Meu par na apresentação cultural era um menino branco, alguém que não me recordo o nome, mas que considerava um dos poucos amigos. Meu vestido era vermelho, com fitas coloridas e chapéu de palha bem tradicional. Meu cabelo estava amarrado de lado. Sentia-me feliz porque minha família estava presente. Durante a dança, onde há a ordem de “olha o túnel”, onde os pares enfileirados, de um em um, passam sob os braços arqueados dos outros casais, como cabanas, meu par foi na frente, abaixado, com uma mão segurava o chapéu, com a outra segurava a minha mão. Nesse momento, enquanto corríamos para voltarmos aos nossos lugares, os outros colegas me agrediram, com pontapés e puxões de cabelo, gritando “preto não dança com branco”. Senti-me completamente confusa. Não compreendia tudo aquilo, uma vez que, minha mãe é branca. Pensei “então não posso dançar com ela também?” Ao final da festa corri chorando para meus pais. Lembro-me que nunca os contei sobre aquilo. Eles viram, mas não sabem até hoje o que aquelas crianças me gritavam. Não importa mais também.

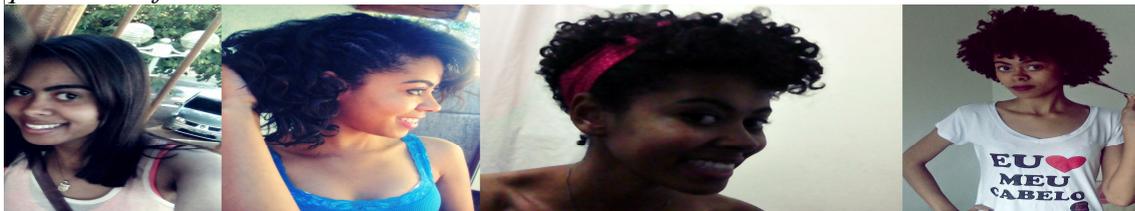
Tudo parecia não fazer muito sentindo. Aos treze anos, entrada da fase da adolescência era comum me sentir horrível, feia, incapaz e, sobretudo, estranha. Nas listas de *menina mais bonita* da sala e até da rua, meu nome nunca aparecia. Queria entender porque não me achavam bonita. Foi então que cheguei em casa, após mais um dia de aula e determinei “mãe, quero alisar meu cabelo!”. Prontamente ela me indagou “por que quer fazer isso?”. Pensei um pouco e concluí “não gosto dele”. Na mesma noite ela e meu pai conversaram sobre essa possibilidade. Meu pai me encorajou mais “pode alisar, marca no salão que lhe levo e busco”. Não podia acreditar! Que felicidade me encheu o peito. Na mesma semana estava com agenda marcada no salão.

Quatro horas sentada em uma cadeira. Havia uma disputa ferrenha entre a fome e a dor no couro cabeludo. Entre frases do estilo “tem que sofrer para ficar bonita” e meu choro que ecoava no estabelecimento com a ardência do produto. *Guanidina*. Meu pai fora me buscar à noite, estava frio. Levou para mim uma blusa e uma toalha para colocar no cabelo e não me adoecer devido a friagem e a cabeça quente do secador e chapinha. Nossa! O que foi me olhar no espelho em casa?! Meu primeiro sorriso ao ver meu próprio reflexo. Minhas mãos deslizavam entre os fios. Quase não dormi direito para não amassar o cabelo.

No dia seguinte, na escola, um dos colegas que mais me ofenderam com chacotas racistas se espantou e logo soltou “Demais! Seu cabelo está lindo! Vai ficar para sempre assim, né?” Um pouco constrangida rebati “claro! Nunca vai mudar”. Depois disso, nunca mais...tive liberdade. Preocupações banais como: sair de casa com neblina, lavar o cabelo uma vez por semana, passar a chapinha sempre antes de sair de casa, o que quer dizer, levantar mais cedo para a escola só para alisar melhor aquela raiz in/re]sistente.

O que mais me assustou fora que, o fato de alisar meu cabelo não me livrou de continuar

Figura 1: Arquivo pessoal da cursista. Transição Capilar- 1º foto: cabelo com química. 2º foto: cabelo com babyliiss e raiz natural. 3º foto: depois do BC (Big Chop) corte da química. 4º foto: 1 ano de cabelo natural.



passando situações racistas. Então, o que estava “errado”?

Os anos passaram. No último ano do ensino médio, meus pais fortaleceram a ideia

de continuar os estudos, fazendo uma faculdade. Meu pai dissera sempre que me via como advogada, minha mãe queria que eu fizesse pedagogia, já meu irmão, mais velho, nem opinava, não queria que eu fosse embora. Mas fui. E ingressei em 2011 no curso de filosofia da UFJF. Na escola não me explicavam, tampouco contextualizavam, a existência das ações afirmativas. Nos relatórios do IBGE e dados educacionais que eram enviados à escola, meus professores sempre diziam quanto a minha autodeclaração “coloque a opção parda porque seu pai é negro e sua mãe é branca”. Eu aceitava aquela identidade. Entretanto, pouco antes de tentar vestibular, pesquisando sozinha em casa, descobri a ação afirmativa racial e conversei com meus pais. Meu pai como negro que também não sabia sobre essa política me disse “se na minha época tivesse essa chance, eu não teria abandonado a escola para trabalhar”. Assinalei “negra”.

Durante meu percurso acadêmico fui tomando espaço nos movimentos estudantis e, posteriormente, nos coletivos e entidades negras da cidade de Juiz de Fora. O entendimento sobre toda trajetória das relações raciais na escola, na família e na sociedade foram sendo demarcadas, revisitadas, percebidas como uma história que se repete e se naturaliza. Esse resgate da minha própria história se mostrou dolorosa, às vezes solitária, mas, sem dúvida, corajosa. Particpei de coletivos negros acadêmicos e compus apresentação sobre estética negra na filosofia, pôster sobre intolerância religiosa e debates sobre *empoderamento* da mulher negra, além de ter puxado a disciplina “história da África” oferecida pelo departamento de história do ICH-UFJF.

Figura 2: Apresentação de Comunicação Oral: “Invisibilidade da Estética Negra: a unidimensionalização da beleza”. Evento- XX Semana da Filosofia: Estudos Contemporâneos, 2013.



Figura 3: Apresentação de pôster: “Afinal, o que é macumba?- Um relato de experiência docente”. Evento- Conacir (Congresso Nacional Ciência da Religião), 2015.



Ao participar por dois anos do Programa Institucional de Bolsa à

Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), possuí a oportunidade de retomada do cotidiano escolar levando outras perspectivas, práticas e teorias. As relações étnico-raciais na escola se apresentaram de nova forma, com novos entendimentos e complexidades. Porém, ainda padrões de repetições como o racismo estético e intelectual, muitas vezes reproduzidos pelos mesmos jovens, negros e negras.

Percebi, então, o auto-ódio, a construção das identidades distorcidas nesse espaço, a despreparação docente frente à questão racial, reforçando preconceitos e estereótipos, silenciamentos e invisibilidades. Apeguei-me a lei 10.639/03 para expor essas contradições: entre obrigatoriedade positiva e não efetivação.

Com isso, desenvolvi na pesquisa de monografia o ensino da (s) filosofia (s) africana (s) e afro-brasileira (s), sob a ótica da mitologia, da arte, da política e da cosmovisão. Formulei um pré-projeto de pesquisa para processo seletivo de mestrado que trabalha com professoras negras, suas trajetórias, formações e práticas educativas sobre as questões raciais no ambiente escolar. Embalei-me em intelectuais negros e negras, africanos e afrodiáspóricos. Processo de desconstrução e construção, por vezes, destruição mesmo.

O curso de especialização apareceu como possibilidade de aprofundamentos sobre meus próprios desconhecimentos e equívocos.

No Módulo I, acerca das representações sobre África, consegui vislumbrar de forma mais objetiva e histórica a construção do imaginário negativo a partir da Europa, sobre o continente africano, ou seja, o discurso direcionado a um território, as sociedades, culturas, pessoas. Uma construção, sobretudo científica e filosófica, racionalizadora que justificasse as práticas de escravização, exploração, domínio e, posteriormente, o projeto colonial. Também possibilitou a reflexão das relações de poder entre povos europeus e africanos, muito mais complexas do que por vezes pensamos. O processo de resgate cultural e de ancestralidade da diáspora. A produção intelectual para rebater sua inferiorização, como o movimento de negritude, expressão literária, buscando mudanças de perspectivas, que por uma primeira onda vem carregada da construção de outro imaginário que romantiza África, harmoniza sua geografia e relações humanas, um imaginário

de autodefesa, a chamada “pirâmide invertida” que produz um ideal de lugar, ignorando os conflitos sociais, que esvazia a humanidade diversa. As novas relações com África, constituídas por pensadores brasileiros, originou o decantado mito da democracia racial. Pautando as diferentes frentes negras, durante e pós-escravatura, como organizações de grêmios, clubes e associações, imprensa, escola como teatro experimental do negro, o uso da musicalidade e dança para levar o debate racial, ou seja, resistências.

Foi o primeiro passo para nos retirarmos do nosso espaço de conforto, de certa maneira. Questionando visões dentro do movimento negro para fora.

No Módulo II, sobre memória, identidade e cultura escolar, nossa dimensão afetivo-emotiva foi tocada. Compreendendo como as aprendizagens perpassam todas as esferas humanas, nosso olhar sobre as práticas, relações e currículos escolares foram reconfigurados. A utilização da imagem dos museus como espaço de produção cultural que confronta a chamada história oficial, fazendo uma analogia ao ambiente da escola, de representações e valores, a *forma museau* e a *forma escolar* que permitem demarcar os lugares de fala e de escuta, as relações de poder e saber. A discussão sobre a corporeidade e africanidades, a visão do corpo em sua totalidade e como fio comunicador entre *eu-negro-mundo*.

Esse momento retirou sobre nossos olhos o véu da naturalização. Nada será visto como antes.

No Módulo III, sobre práticas e ensino, o desenvolvimento no campo da história da África no Brasil, as estratégias e mecanismos para ampliar os estudos e aprofundamentos em África, institucionais e orgânicos se coloca como um desafio. A desnaturalização das normatizações da escola, privilegiando as potencialidades dos (as) alunos (as), impulsionando as reinvenções do espaço, como a apresentação do projeto “*Espaço de leitura Griot: ouvindo, contando e recontando histórias Africanas e Indígenas*”, de Perses Canellas, nos fala sobre as possibilidades com as leis 10.639 e 11.645, suas realizações e também sobre o racismo institucionalizado na escola.

No Módulo IV, ao que parece, adentraremos aos estudos da história d’África sobre viés metodológico. Ansiosa.

As reflexões que me atingem, nutridas pelo curso ainda inacabado e, por isso, reflexões que também serão modificadas, se referem à dimensão da prática docente. Como educadora não atuante, no campo da pesquisa teórica, tenho previsto muitos projetos que pretendo realizar nas escolas e em espaços educativos. Projetos baseados em fundamentos filosóficos, que englobe áreas do conhecimento.

No Brasil, se nasce negro (a), porém *tornar-se* equivale a um processo, uma re-construção coletiva, intelectual e política. Meu projeto pessoal, profissional e político é, sobretudo, combater quaisquer formas de opressão, sendo ruptura epistêmica, engajada numa educação que transforme perspectivas e para isso é preciso re-conhecer outras histórias, nos vemos em outros lugares. Esse é meu compromisso. É nosso desafio.

Segundo Momento: Repensando a aprendizagem: leituras críticas a partir da práxis

Atividade de cruzamento entre prática (docente ou não) e leituras no curso: conduzir uma reflexão crítica sobre práxis profissional, ou seja, cruzar as leituras do curso com a realidade profissional do (a) pós-graduando (a).

Há em meus pensamentos inquietações profundas. Uma delas está centrada no exercício profissional, como educadora e pesquisadora. Como aplicar todos os conhecimentos que estamos adquirindo ao longo desse curso? Qual metodologia usar para levar, de forma ampla e concreta, as visões sobre África que agora podemos acessar? Além, falar sobre as histórias desse continente é, conseqüentemente, falar sobre relação racial, como abordar essa questão numa sociedade brasileira que ainda vive o *sono dogmático* da famigerada *democracia racial*? Tais indagações permeiam minhas condutas desde o início dessa pós-graduação.

Meu contato com a história africana, ou o que denominam assim, na escola foi quase nula. Aquela velha imagem no livro didático do negro, cabisbaixo e passivo, açoitado por outro negro e a professora de história começa sua aula com a seguinte frase “Estão vendo, *eles* mesmos *se* escravizavam”. Só lembro-me do torpor na cabeça e sendo levada lentamente para quase debaixo da carteira. Enquanto os colegas, em maioria brancos, gritavam para o fundo da sala: olha fulano (insira qualquer nome do garoto negro da turma definido como o “bagunceiro”), você aqui. E gargalhadas. Era uma das raras vezes que via esse colega, o “bagunceiro”, ficar quieto.

E assim continuou ao longo de minha trajetória escolar. Do infantil ao médio, de uma criança que apanhava na escola e via tudo isso acontecer também com meu irmão na pré-adolescência, até uma adolescência repleta de complexos e traumas que a poesia por vezes conseguiu me curar. Também a filosofia.

A escolha pela docência veio acarretada da escolha pelo curso de filosofia. Quando ingressei tinha em mim a convicção de sair da universidade pesquisadora em Nietzsche. No cotidiano da faculdade, das discussões e meios que passei a frequentar, a área da educação apareceu como fundadora da nova convicção que tenho, de ser professora. E pesquisadora. Não exclusivamente em Nietzsche, mas em filosofias africanas, afro-brasileiras e latinas. Os últimos dois anos de minha graduação foram cruciais para essa minha nova postura.

Quando me formei decidi passar pelo mestrado devido a um projeto que cultivava sobre professoras negras, pelas leituras de Nilma Lino Gomes. Atualmente sou mestrando na área da educação, com projeto que abarca perspectivas de educadoras negras sobre trajetórias, formação e práxis docente.

O conceito de práxis é, sem dúvida, aquele que consegue dá conta da dimensão *prática-reflexiva* a qual o (a) *educador-pesquisador* necessita possuir.

A escolha por participar nessa *pós-Afrikas* diz respeito a minha condição social, de mulher negra e, sobretudo, a busca do conhecimento pelas histórias do continente africano, histórias essas completamente desconhecidas e/ou deturpadas. Esses saberes, como falado muitas vezes, pertencem as construções da humanidade e por isso devem ser fruto de curiosidade de todos em qualquer lugar nesse mundo. Entretanto, o fato do desconhecimento sobre África está centrado na construção histórica do racismo e do etnocentrismo. E, se tratando da sociedade brasileira, tomam ainda mais

complexidades.

Qu

ando comecei a adentrar espaços de militância negra, de coletivos e organizações de luta a opressão racial muitas das imagens sobre África chegaram até mim.

Figura 4: Foto arquivo do programa: turma 2015.



Primeiramente aquela ilustração do “comunidades fraternas” ou do “paraíso dos negros”: África

como continente (ao menos rompendo a ideia de país) devastado pelo tráfico de africanos (as) e pela colonização europeia. Lugar antes em que as comunidades negras viviam em plena harmonia, em sociedade matriarcais e de estados poderosos. Minha recepção a essa primeira imagem era um misto de “um bom lugar”, da possibilidade de se viver sem opressão e por outro lado um receio a essa afirmação.

Após maior contato com coletivos acadêmicos negros e grupos de estudos sobre imaginário e questão racial, essas visões românticas sobre o continente foram sendo problematizadas e comecei a me preocupar ainda mais com a não perpetuação da reivindicação de uma causa mas a investigação e apontamento sobre a problemática social do racismo no Brasil. E para esse enfrentamento é preciso tomar conhecimento e domínio sobre os estudos sobre África a partir da visão dos povos africanos e afrodiáspóricos.

Nesse sentido, o curso vem proporcionando leituras e documentos que permitem novas abordagens tanto para os (as) professores (as) atuantes, quanto para aqueles (as), como eu, por enquanto se atentam à pesquisa. O contato com fontes ofertadas pelo curso, como as participações de pesquisadores (as) e educadores (as) vem possibilitando repensar ações dentro da escola e para além de seus muros.

Figura 5: Imagem do continente africano visto do espaço. Retirado do site <<http://www.imagens-terra.com/africa.htm>>



Aos poucos, África que até então parecia algo sem matéria, somente forma, passa a ganhar corpo (s), voz (es), história (s)...

As narrativas e oralidade nas sociedades africanas complementou a visão geográfica do vasto continente, suas microrregiões, áreas climáticas e, sobretudo, sua

diversidade linguística. O peso do mundo na palavra, sua importância e princípio organizador das coisas. Nessa maneira, no campo filosófico, a imagem da sociedade Dogon, que vive na região do Mali, onde a palavra é vida, é sopro e respiração, a água (líquidos corporais) é composto fundante da relação humano-universo: a terra- lugar, o esqueleto- estrutura, o ar-vida e sopro e o fogo- calor animal que atualiza a potência da fala. Assim, as noções de temporalidades, entre a ilusória dicotomia do cronológico e mítico mostram como as representações são constituídas por figuras e expressões socializadas, traduzindo ações comuns a determinados grupos. Ao encarar o sujeito simbólico nessas expressões, torna-se consciente de sua realidade e ativo também dessas representações. As construções de noções de tempo são coletivas e inscreve-se em processos intragrupo e de características psicossociais articuladas a demandas e reivindicações desses grupos. Em manifestações socioculturais conservam-se aos povos africanos as expressões artísticas como fator predominantemente de resistência e luta contra a imposição colonial e neocolonial, de pertencimento e da valorização da ancestralidade oral.

O termo grego *arché*, nas culturas fundadas pela ancestralidade e reconhecimento, cultuam a origem das coisas e admite temporalidades de continuidade entre deuses, ancestrais e descendentes manifestados em ritmos, mitos e filosofias que imprimem identidade a um grupo, que recriam seus territórios, como na arquitetura dos bairros, na dança, músicas e poesias que significam o uso do encantamento da palavra, da oralidade.

Também foi apresentado as diferentes organizações civilizatórias a partir da agricultura, da origem culturas, estruturas sociais, participações femininas na política, através do papel indireto, no próprio exercício e no poder na vacância, as divisões políticas, economia e causas de declínio de reinos ou estados da região abaixo do Nilo, os Kush, e antiga Etiópia, os Axum. Tudo isso pode ser pensado em sala de aula como amostragem das formas de organização política e social de sociedades africanas, tanto do norte quanto do sul do Saara e como elas se relacionam, de alguma maneira e, também, como se distanciam. Desmistificar a ideia de uma África sem estados e sem escrita. Ir além, mostrar aos alunos (as) as relações diplomáticas dessas sociedades com outras civilizações antigas.

Ainda no campo da filosofia, é possível trabalhar em sala de aula e em pesquisas para materiais didáticos a cosmovisão do chamado “*proprium africanum*” que se espalha pelo mundo, com a diáspora negra, na concepção de mundo: da vida, da força e da unidade (presença da diferença). De encontro com a solidez cartesiana do “*Cogito, ergo sum*”, onde o *eu* é centro do mundo e as coisas são ordenadas pela razão que se instrumentaliza no acesso ao conhecimento inabalável de ideias claras e distintas, para a fluidez africana onde o ser supremo, os seres sobrenaturais, os ancestrais, os humanos vivos e os universos vegetal, animal e mineral estabelecem um campo de forças que se torna o próprio centro do mundo, que assume lógica marcada pela diferença.

As expressões musicais do continente, exemplificada pelo mundo *Kel Tamacheque*, do Saara, coloca as conexões e interações culturais e religiosas como pano de fundo das resistências em África. As leituras sobre o processo de islamização de povos do continente africano e também a noção de dinâmica da chamada africanização do Islã, como no mundo/estado mandinga, as discussões sobre relatos de viagem focando em: lugares, línguas e livros.



Foto com pesquisador Mahfouz Ag Adnane, mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP e em História Africana Contemporânea pela Universidade do Cairo, Egito – Instituto de Pesquisa e Estudos

Africanos. Graduou-se em história em 2010 pela Universidade Al-Azhar, Egito. Dedicou-se aos estudos sobre a história do Saara, principalmente, da sociedade Tamacheque (Tuaregue), tanto no período colonial como após as independências dos países africanos. É membro e pesquisador do núcleo Amanar da Casa das Áfricas e do CECAPRO, Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora.

Os textos e aulas sobre o fim do tráfico de escravizados, ocupação e administração colonial, as lutas pelas independências, com panorama da África contemporânea, sem sombra de dúvidas, serviu como bagagem e também servirá como fonte de planejamentos de aulas e referências bibliográficas em pesquisas.

O conjunto de possibilidades ofertadas pelo curso, dentre discussões, debates, trocas de experiências e saberes, tem me confinado a um estado de emoções, sentimentos e pensamentos diversos e confusos. Confusos no sentido de serem constantes, precisos ou não, mas que de alguma forma estão em modificação ininterrupta.

Recentemente há em mim uma voz que se repete, a de Neuza Santos, autora de “*Torna-se Negro*”, quando já no final da obra ela fala sobre a construção da identidade positiva do (a) negro (a) em ascensão social, no processo de tomada de consciência da imposição do branqueamento: da marca pela definição a construção de possibilidades de ser. Ou seja, de estereótipos marcados na pele, na legitimação da definição por *ser negra na sociedade brasileira* ao passo do confronto, da negação dessa negação, quando nós, negros e negras, passamos a reivindicar novas condições de ser, que não está pré-condicionada pelo racismo, que rompe essa estrutura.

Nessa perspectiva, falar sobre África ou Áfricas, até agora durante esse curso, tem me provado ser um desafio que quero assumir. Os conhecimentos adquiridos e os que ainda proverão me parecem não aplicáveis, mas sim frutíferos. São saberes que exigirão, em sala de aula e no processo de pesquisa o *deslocamento* de certezas para investigação e compartilhamento de visões de mundo. Assim, frutíferos, pois serão como sementes jogadas em terreno fértil. À questão da metodologia, nenhuma receita de bolo. A honestidade das tentativas. Das mudanças e aberturas. E isso requer coragem para enfrentamentos contra o racismo institucional e estrutural.

Terceiro Momento: Práticas Pedagógicas, intervenções e ações sócio-educativas

Atividade com objetivo de ser propositiva, isto é, de apresentar propostas que, seja na escola ou em outro ambiente profissional, conduzam uma mudança – ou mesmo a uma reflexão crítica. Parte com carácter de intervenção pedagógica.

Apresento duas propostas de intervenções pedagógicas: a primeira se concentra no âmbito da chamada *Filosofia para Criança*, que tem como suporte teórico uma linha de pensamento em defesa da implementação do conteúdo de filosofia nos anos iniciais da escola. Dentro desse universo, onde “o corpo vai à escola” e também onde “a filosofia vai até a criança” encontrando esse terreno frutífero da curiosidade, do prazer na descoberta do mundo, nas construções das

relações sociais e, sobretudo, na abertura ao conhecimento, essa primeira proposta coloca a necessidade da leitura ao mesmo o reconhecimento em se ver, negros e negras, em lugares centrais não estereotipados. Em comunhão com a história da África, um diálogo entre realidades possíveis. A segunda proposta, ainda sobre o olhar cauteloso, apresentarei Planos de Aulas em que a (in)disciplina de filosofia pauta, agora voltado para os anos finais (ensino médio) o tema fundamental do imaginário sobre o continente africano, relevando como os sistemas de pensamentos construídos estão imbricados nessas imagens sociais negativas sobre África. Isso se dará através de leituras, imagens, vídeos/filmes e também, em forma performática, teatral.

* Proposta primeira: Cantinho da Leitura- Oralidade Negra



Retirar <http://informativokmm.blogspot.com.br/2013/10/criancas-negras-protagonistas-e.html> do de>

TEMA:

Incentivar outras perspectivas das crianças sobre conhecimento e relações humanas a partir da leitura de livros com protagonistas negros (as) e/ou contos e mitos africanos no Ensino Infantil/Fundamental, debatendo seus conteúdos filosóficos. O que Nogueira denomina como *filosoficidade*.

OBJETIVO:

Apoiada na Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para todos os níveis de Educação, o Projeto *Cantinho da Leitura-Oralidade Negra*, que pretende assegurar, dentro da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o incentivo pelo gosto da leitura através do conhecimento da história africana e da cultura afro-brasileira. Em Filosofia, a valorização do diálogo com o universo lúdico da criança, construindo conceitos a partir das obras trabalhadas em salas de aula, em conformidade com uma educação antirracista e de promoção de igualdades.

METODOLOGIA:

Busca-se com o Projeto a incorporação prática, melhor, da práxis docente, abarcada na lei que torna obrigatória o ensino da cultura afrodiaspórica e africana, objetivando desempenhar um papel fundamental na criação do respeito à diversidade corriqueiramente, e não somente em datas, ditas, comemorativas. A metodologia se baseará na valorização da tradição oral, onde os livros e produções artísticas, como teatros, pinturas, danças e músicas são apresentadas, debatidas com as crianças e apurados conceitos para se aprofundar e/ou criar.

A leitura de livros com personagens centrais negros deve ser feita pelos educadores (as), enquanto as crianças, sentadas em forma de roda, como nos diz Nogueira (2014), ou seja, formado em círculo que se inspira nas rodas de samba, do candomblé e da umbanda, na capoeira e no jongo que permita uma nova possibilidade de se alcançar uma *afroperspectiva*, lugar das ideias apresentadas para o surgimento das discussões e choques de pensamentos, surge a produção artística coletiva que visa as dimensões da reflexão, da criatividade, da arte e racionalidade, da imaginação e do juízo crítico, sem hierarquização desses valores. Observando as gravuras e a

entonação vocal no decorrer dos contos, as turmas elaborarão peças teatrais, danças, poemas e pinturas fundamentadas nos livros infantis.

Pretendendo-se com a culminância do Projeto a realização de mobilização que envolva toda a comunidade escolar em atividades voltadas para entendimento da cultura africana e afrodescendente na própria construção da cultura brasileira.

O Projeto se apoia na LDB-Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 8º edição, 2013, onde a lei 10.639/03 fora modificada para 11.645/08 onde se inclui as questões indígenas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

PROBLEMA:

A falta de referências negras em livros infantis/didáticos em que o negro apareça de forma central e em posição não estereotipada, a falta de autoestima na criança negra, a limitação da aprendizagem cultural da sua ancestralidade, a desvalorização da cultura africana e de seus traços estéticos, tais como cabelos. A ausência do debate em âmbito filosófico sobre as questões raciais e a invisibilidade de produções intelectuais e artísticas de pensadores (as) negros (as) mistificam, já no mundo infantil, essa imagem negativa do *ser negro* na sociedade brasileira.

HIPÓTESE:

Para construir a identificação das crianças negras nas personagens dos livros, o (a) educador (a) deverá ter maior sensibilidade, em contrapartida, a construção do respeito por parte das demais crianças para com a diversidade étnica de nosso país e, conseqüentemente, em sala de aula. O incentivo à leitura deve ser essencial também no Projeto, uma vez que, o (a) educador (a) desenvolverá sua leitura, mas em caminho para que os (as) alunos (as) comecem a ler em coletividade. Será a partir da oralidade que a discussão sobre os conceitos que os livros, contos e/ou mitos afrobrasileiros e africanos trouxeram que o (a) educador (a) elaborará e orientará o debate em sala de aula. É importante fixar os pontos que as crianças terão maior interesse em discutir.

É papel também do (a) educador (a) levar aos pais e alunos (as) informações que inibam possíveis efeitos da desinformação, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de maneira agradável e divertida.

O diálogo construído com a turma desenrolará uma aprendizagem não somente *perguntativa*, mas também de desconstrução de estereótipos que agravam a vida escolar do (a) negro (a) já nas fases iniciais de educação. Levar esse conteúdo atrelado com questões conceituais e filosóficas ajudará o (a) aluno (a) a desenvolver suas habilidades cognitivas de argumentação e análise mais apurada e investigativa sobre a realidade. A Filosofia, em legislação, também informa sua responsabilidade no compromisso com uma educação voltada para a equidade das relações e de conhecimentos.

1. Referencial Teórico- NILMA LINO GOMES: REPRESENTAÇÃO DO NEGRO

Para reflexão do espaço escolar como lugar de diversidade cultural e racial, é preciso levar ao debate a relação do 'eu' com o 'outro' como o reconhecimento da *diferença*. Pensar sobre o

significado desse diferente perpassa pelo conceito de *diversidade*, que também seria refletir a *relação* sob dois aspectos de aprofundamento: a) as diferenças construídas culturalmente e b) as diferenças ao longo do processo histórico, social e de poder. Assim, a discussão sobre diversidade cultural não se restringe ao comportamento ou resposta individual, mas se estende a uma discussão política de relações entre grupos humanos, ou relações de poder, que diz respeito a valores e padrões que regem essas relações (GOMES, 2002).

Com os avanços do discurso da diversidade no campo da educação, a escola impreterivelmente é chamada a ressignificar suas práticas pedagógicas para superar as necessidades das transformações ocorridas nos últimos anos. Para Gomes (2002), os (as) educadores (as) estão, cada vez mais, compreendendo seus papéis de agentes de mudança social que busca incorporar novas perspectivas de garantia da educação escolar democrática, inclusiva e de qualidade.

Nesse sentido, as reflexões sobre a realidade racial dos (as) negros (as) no Brasil permite tratar a escola com um novo olhar, onde as formas de discriminações também se reproduzem na escola e na sala de aula, em que os conflitos raciais ou enfrentamento dessas questões se encontram com dificuldade tanto para o (a) aluno (a) quanto para o (a) educador (a) e em suas formações (GOMES, 2005).

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

(GOMES, 2005. p. 146)

Avançar na educação também pressupõe o avanço das relações entre saberes escolar e de realidade social, da diversidade étnico-cultural onde o (a) educador (a) compreenda o processo educacional como interligação dessas dimensões éticas, diferenças de identidades, sexualidade, cultura e relações raciais. Para Gomes (2005) trabalhar essas dimensões humanas significa perceber como esses processos estão manifestados na vida e no próprio dia a dia escolar. A construção coletiva dessas formas e convivências sob novas metodologias e perspectivas consolidam, para a autora, a formação de uma escola que dialoga com a sociedade a qual está inserida, sendo essa sua principal função.

Ao entrar nesse debate, a *representação* aparece como um dos elementos fundamentais para se entender melhor as relações raciais. Quando se fala em *ser negro* na sociedade brasileira, automaticamente as respostas estão coligadas ao imaginário construído em espaços sociais, históricos e culturais, como na escola. Quando práticas pedagógicas estabelecem relações éticas entre professores (as), pais, alunos (as) e comunidade escolar em seu interior, pode surgir uma reflexão acerca dessas práticas e seus valores.

Ao analisarmos o material didático e as questões curriculares podemos perceber ou a

invisibilidade do sujeito histórico negro ou sua imagem atrelada a estereótipos. As práticas antirracistas na escola não depende somente do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização de consciências dos docentes, mas também da construção de novas práticas pedagógicas onde seria necessário o debate de posturas de efetivação da questão racial, junto aos educadores (as) e os movimentos negros.

A representação como construção das relações sociais e raciais marca a trajetória identificatória do negro e do branco. Em antropologia, a imagem do corpo se diversifica em cada cultura, pondo-o como singularidade e importância de se pensar essa figura. A dimensão estética e sensível está presente nessa relação com o 'outro' que produz um valor político inseparável do plano econômico, urbano, de diversidade e percepções. A falta da autoestima em crianças negras está, muitas vezes, ligadas a essa imagem deturpada, que no espaço escolar se reproduz, sobre o corpo, história, cultura e produção de conhecimento dos povos africanos e diaspóricos. (GOMES, 2003).

1.2 Quadro Teórico

Por uma Filosofia Comprometida

Ainda encontramos em sua leitura (Hegel), uma teoria em que ele chega a classificar a África como o “país da infância” onde o negro torna-se o representante da “natureza em seu estado mais selvagem”, estado de total inocência. Kant irá falar que “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. Em textos como “A leitura do Tratado sobre os caracteres nacionais” Hume fala sobre a raça negra ser inferior a raça branca, diz ainda que os negros ignoram aquilo que se refere à inteligência, citando a manufatura, a arte e a ciência. Voltaire defende a escravidão justificando-a porque os povos africanos traficam seus próprios filhos.” (MACHADO, 2012)

A palavra filosofia, historicamente grega, que significa “amor à sabedoria”, reafirmado em livros platônicos, é tido como mais alto saber em proveito humano. O filósofo cumpre o papel daquele que ama o saber e é detentor da produção de um chamado *conhecimento sofisticado* e elaborado acerca da realidade. Ao longo da história a própria concepção de filosofia se transformou, se antes no mundo grego antigo, significava esse conhecimento um tanto que separado e neutro da realidade, atualmente se exige da filosofia uma ação ética em conformidade com as realidades objetivas e subjetivas (MACHADO, 2012).

O discurso histórico, em especificidade aqui o filosófico, diferenciou a filosofia de outras áreas do saber privilegiando os moldes de racionalidade ocidental/europeu, onde se data o “nascimento” da filosofia com os gregos, mais precisamente com Tales de Mileto. Essa visão da história da filosofia possui características de etnocentrismo, ou eurocentrismo, que exclui todas e quaisquer outras formas de racionalidade, de abordagens filosóficas, estilos e pensamentos que não sejam os ocidentais. Nogueira (2014) questiona essa visão a partir da compreensão do eurocentrismo e da colonialidade exercidos, em que se elege o pensamento humano como exclusivamente europeu, masculino e branco. Nesse projeto de superioridade, os povos de África e diaspóricos são colocados na parte mais baixa dessa escala.

O discurso filosófico caracteriza-se por uma linguagem que se pretende universal, aparentemente neutra em suas reflexões e isenta de territorialidade. Existem muitas discussões sobre a produção filosófica pelas realidades latino-americanas. Para Bornheim (1980 *apud* JUNIOR, 2012), fazer filosofia consiste em partir de uma *transregionalidade*, ou seja, uma filosofia que se comprometa com as peculiaridades locais, o que invalida esse discurso universalista.

Revestido desse caráter a filosofia seria um fazer que brota a partir do caráter europeu, daí dizer que é uma filosofia NA América Latina. É uma leitura do entendimento europeu de compreender o exercício filosófico. É a prevalência da dimensão ontológica sobre a antropológica. Radicalizando, é a manutenção teórica e ideológica do colonizador sobre o colonizado. (JUNIOR, p. 03, 2012)

O mesmo acontece com o continente africano, que fora desprovido de história, cultura, conhecimento, ciência e filosofia. Omeregbe (1998) nos fala como as imagens de África e do pensamento africano fora criado através do olhar europeu, onde se *folclorizou* suas racionalidades, e que deslegitimaram a produção também filosófica, ou seja, suas produções de conhecimentos sofisticados e sistematizados. Porém uma produção de conhecimento específico em suas singularidades que vivenciam a realidade, onde o filosofar surge do olhar, da fala e das perspectivas do colonizado, daquele que historicamente fora excluído do conjunto de historicidades. Essa filosofia que surge, então, é de discurso libertador do olhar colonizador que o subjuga e que o nega como agente histórico.

Constitui-se, desta forma, como uma Filosofia da Libertação, a qual busca mostrar a possibilidade do diálogo mediante a afirmação da diferença e da alteridade numa perspectiva do diferente. Daquele que ficou a margem das construções ideológicas sociais. (JUNIOR, p. 04, 2012)

A produção filosófica também se configura em uma práxis, ou seja, algo que vai além de seu sistema filosófico, mas uma atitude, uma ação-reflexiva, um engajamento, um comprometimento com as questões, sociais, cotidianas, que favoreçam debates sobre mecanismos e estruturas que reproduzem e legitimem as sociedades e sistemas de poder.

Debruçando-se sobre esse comprometimento, o projeto propõe uma reflexão acerca de filosofia e questão racial, por uma filosofia que se pretenda localidade, práxis e identidade, a partir da erradicação das opressões.

1.2. Proposta Pedagógica.

Historiografia do Projeto

Creemos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista. (K. Munanga, 2005)

A criança manifesta naturalmente um *perguntar*, ou seja, uma curiosidade em descobrir sobre das coisas do mundo. A filosofia também surge do *assombro*, como nos escreveu Platão e Aristóteles, acerca da realidade em que estamos imersos. Alcançar essa atitude reflexiva também é uma tomada de decisão onde buscamos e revelamos significados que trazem ações mais fundamentadas.

Segundo Omeregbe (1998), filosofia se caracteriza por uma necessidade e atividade reflexiva sobre as vivências humanas, a relação *eu-mundo*, que busca se responder através de conceitos e questões fundamentais, é quando o humano se volta a realidade comum, entendido

como quaisquer culturas e povos, para então se debruçar sobre essas suas realidade tradicionais e contextos históricos com indagação.

A filosofia representa a possibilidade de motivar a vivência desde a mais tenra idade à participação de temas significativos da vida, objetiva e subjetiva, oferecendo um espírito mais aberto e crítico (BASTOS & CRUZ, 2010). Porém, é na introdução à vida escolar, já no maternal, que a criança começa a conviver e ser ensinada com um único modelo de comportamento e pensamento. A partir disso, a criança passa a perceber que a educação acontece somente na escola e que sua vivência social e familiar não é valorizada nesse ambiente ou é algo separado, inconciliável.

Para Lipman (1990 *apud* BASTOS & CRUZ, 2010), as relações de valores que devem ser apreendidos na escola seria uma educação de mudança, ou seja, em que as habilidades e estabilidade do grupo social fosse apresentado pelo conteúdo. Em sua visão, em uma sociedade democrática, a diversidade dos fins, caracterizada pela pluralidade dessa sociedade, deveria repousar em conformidade com os meios e assim, o consenso entre as relações iriam se formar pela educação de valores, como a ética, amplitude das percepções sobre as descobertas, de interpretação crítica da realidade. Porém, a escola tem se mostrado contraproducente, uma vez que, as crianças internalizam e reproduzem formas de comportamentos dos adultos. A sala de aula deveria ser transformada em um espaço onde as crianças participassem, aprendessem a cooperação, a investigação reflexiva, para junto ao adulto ali presente, na figura do (a) educador (a), construísem valores sociais.

Nesse sentido, é pensado o importante papel do (a) professor (a) como fio condutor da literatura infantil, contribuindo nesse processo, além do texto escrito e falado, figuras que habitarão o imaginário coletivo, apoiadas em outra compreensão, que abarque aspectos da cultura africana como possibilidade de rompimento com a ideologia eurocêntrica intelectual, estética, histórica, etc.

Assim, o (a) educador (a) se torna uma ação de mudança necessária a partir do olhar sobre o espaço escolar como lugar de aprendizagem e representações das relações sociais com o diverso e distinto, indo ao alcance a enriquecedora diferença.

A educação é um processo de amplitude e complexidade de construções de saberes culturais e sociais, onde a escola cumpre um papel de suma importância. É dentro desse espaço que os (as) educadores (as) compreendem o processo educacional e é também formado por dimensões éticas, identificatórias, de diversidade, sexualidade, cultura, relações raciais entre outras, que o trabalho com essas dimensões devem possuir maior sensibilidade no perceber como constituintes da formação humana. Mas é preciso que a escola se conscientize cada vez mais que sua existência consiste em atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais e/ou aos desejos dos (as) próprios (as) educadores (as) (GOMES, 2010).

Levar as africanidades a sala de aula, é um desafio. E em filosofia se configura contribuir na formação crítica da criança frente ao persistente racismo na sociedade brasileira, positivando seu *ser*, levantando conceitos que ajudam na discussão racial no país, e promover maior interação de visões de mundo entre os (as) alunos (as).

E é nos livros devem apresentar gravuras bem-feitas, conteúdo com valor intrínseco à pluralidade cultural e devem ser trabalhados por professores(as) capacitados (as), integrados (as) ao assunto e sua importância. A escolha por livros infantis também tem como função o incentivo à leitura, uma vez que, quando se lê para uma criança, através da imaginação, àquela expande seu conhecimento e fascínio pela língua escrita e pela oralidade. (SILVA, 2011)

A análise do livro infantil deve ser previamente feita, no sentido de que, o Projeto tem como finalidade a passagem oral de histórias que quebrem os pré-conceitos adquiridos pela sociedade acerca da própria imagem do *ser negro e sobre o universo africano* (SANT'ANA, 2005).

Dessa forma, o imaginário da criança se constrói sob essas imagens distorcidas e mistificadas. Esses estereótipos funcionam nesse processo de construção da criança em que as ideologias que são providas da sociedade e que a escola, os materiais pedagógicos reforçam.

A metodologia aplicada para o Projeto deverá visar as africanidades que eliminem esses estereótipos e imagens negativas do continente africano e do *ser negro na sociedade brasileira*, e nessa perspectiva metodológica, a formação em roda das crianças para ouvirem as histórias, de

maneira interativa, incorpora-se à necessidade do Projeto “Cantinho da Leitura- Oralidade Negra”, o fazer-se parte do todo, o despertar do interesse em coletividade, a construção identificatória da criança negra com as personagens e das demais com a representação positiva que se manifesta nas gravuras e desenhos, ao passo que, o (a) educador (a) deve sempre ter em mente o incentivo a leitura e a conversa filosófica de conceitos que as obras apresentam para discussão, seja manifestado por mensagens de final de livro ou aqueles que surgem do próprio diálogo entre as personagens e/ou suas abordagens de temas.

A seguir, a elaboração de grupos para criação de peças teatrais, composição de músicas e danças baseadas nos contos e livros deve ser considerado:

- * A fidelidade no ensino das diversidades;
- * A criança negra como figura central;
- * A discussão simples da mensagem que se pretende;
- * Desconstrução dos preconceitos, quebrando estereótipos;
- * Originalidade no discurso através das canções e peças a favor de uma nova compreensão e visão da África;
- * Destaque e respeito à diversidade cultural no Brasil;
- * Conversação (diálogo) sobre os conceitos que as crianças manifestarem maiores interesses;
- * Elaboração de atividades de fixação e vivência do conteúdo apreendido;
- * Focalização em promover a convivência respeitosa e também incentivar o *perguntar* da criança;

Em Trindade (2010), o acolhimento através do diálogo, da doçura para com crianças negras no espaço escolar compreende as novas formas de perceber o outro, e como primeira etapa da Educação Básica, o ensino infantil possui alicerce sólido na construção da visão de mundo e de si mesmas, seu desenvolvimento como adultas críticas e reflexivas.

A literatura constitui para a vida como unificadora dos mitos fundamentais da comunidade, do imaginário e da ideologia. A capacidade de criação, inerentemente humana, transforma as ideias e incentiva o pensar filosófico, *reflexivo-da-reflexão*, trazendo os compositores negros e negras para o campo de verdadeiros pensadores (a) e criadores (as) da autenticidade do nosso multiculturalismo. Para o desenvolver do Projeto, de forma *afropespectivista* ou *africanista*, o corpo também deverá ter papel central no processo de ensino-aprendizagem (THEODORO, 2010).

A escolha pelo livro e/ou conto, mito, cosmovisão deverá ter em relevância autores (as) que já trabalhem com a temática racial a fim de não reforçar estereótipo em vez de erradicá-los. Nesse sentido, a filosofia atua de forma a denunciar as formas ideológicas da sociedade de reprodução de pensamentos e comportamentos, situando no próprio questionamento da criança, não se permitindo uma pedagogia dogmática e nem adestramento. Em legislação, a disciplina se torna instrumento para dialogar e problematizar as questões sociais, e contudo, um exercício para a cidadania. Noguera (2014), complementa a proposta com a proposta de a disciplina se basear em: estética e sensibilidade, política e igualdade e ética e identidade, segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASÍLIA, 2006), que a Filosofia contribua para, uma estética plural e antirracista, uma política combativa as assimetrias que se baseiam em critérios etnicorrariais, e uma ética combativa as discriminações de grupos étnicos historicamente marginalizados.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANDRADE, I.P. Construindo a auto-estima da criança Negra. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 117- 124.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que "institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

CAVALCANTE, José. 2012. "A perspectiva filosófica de Enrique Dussel". En: **Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación**. Nº 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 207-218.

FERNANDO, G.L. **O ensino de Filosofia e o diálogo com as epistemologias marginais: perspectiva étnica em uma proposta de educação**. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), Santa Maria/RS, 2014.

GOMES, N.L. Educação e Relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p.143- 154.

_____. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: **II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais**, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03**. 1.ed. Brasília: Mec/Unesco. 2012. 424 p.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.21, p. 40-51, 2002.

KANUPP, I. **Dicas de Livros Infantis: Protagonistas Negros**. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/patrimonio-cultural/literario-cientifico/literatura/23527-dicas-de-livros-infantil-protagonistas-negros-por-isabela-kanupp>>. Acesso: 25 de maio 2015.

LIMA, H.P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 101-116.

OMEREGBE, J.I. Filosofia africana: Ayer y Hoy. In: Emmanuel Chukwudi Eze (Org.). **Pensamento Africano**. Barcelona, 2002. P. 19-30.

ONOFRE, J.A. **Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista**. Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 103-122 jan./jun. 2008.

ROJAS, V.A. **La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida: Diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación de menores infractores**. 2006.

SANT'ANA, A.O. História e Conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 39-68.

SEREQUEBERHAN, T. La Filosofia y el África Poscolonial. In: Emmanuel Chukwudi Eze (Org.). **Pensamento Africano**. Barcelona, 2002. P. 31-56.

SILVA, A.C. A desconstrução da discriminação no livro Didático. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 21-38.

SILVA, C. P. **Educação brasileira e identidade negra em Kabengele Munanga**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

SILVA, J.P.dos; FERREIRA, R. V.J; FARIA, J. de S. **A construção da identidade da criança**

negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva. CES Revista, Juiz de Fora, p. 283-295, 2011.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 155-172.

TAKADA, P. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/literatura-infanto-juvenil-personagens-negros-609337.shtml>>. Acesso em: 25/05/2014.

THEODORO, H. Buscando caminhos nas Tradições. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 83-100.

Segunda proposta: Planos de Aula

PLANO DE AULA

AULA I: Imaginário sobre África

- O perigo da história única

Assunto Central: Histórias que NÃO nos contam

Objetivo específico: Apresentar aos alunos (as) uma nova visão sobre filosofia entrelaçada a história a partir dos questionamentos sobre histórias silenciadas e invisibilizadas, marginalizadas.

Conteúdo:

Introdução: Passar o vídeo “O perigo de uma história única”, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, para sensibilizar os (as) alunos (as) para as discussões. Após o vídeo, questioná-los sobre o que entenderam e o que acharam do que foi falado relacionando com a história da filosofia, com perguntas:

Link do Vídeo: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>

- O que sabem sobre África? Sabem que é um continente?

- O que sabem sobre a história e cultura africana e afrobrasileira?

- Quantos intelectuais negros e negras vocês conhecem?

- Quantos filósofos e filósofas negros e negras conhecem?

- Por que acham que desconhecemos sobre a história dos povos negros em um país como o Brasil composto por 53% da população negra?

- Vocês conhecem a lei 10.639/2003? e a 11.645/2008?

Desenvolvimento: Debater o texto de Asante (filósofo afroamericano): A Filosofia é uma origem Africana - Dr Molefi Kete Asant

Link: < <http://dinhok2.nkosi.org/A-Filosofia-e-uma-origem-Africana-Dr>>

Link de auxílio: <<http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>> Entrevista com o doutor em filosofia e professor da UFRRJ, Renato Nogueira.

Conclusão: Propor uma atividade de pesquisa para próxima aula: Pesquisar um ou uma filósofo negro (a) e apresentar na próxima aula. - Biografia e Principal pensamento.

Sugestão em grupo.

AULA II: Imaginário sobre África

- Desconstruindo estereótipos

Referências Bibliográficas:

*CLARO, R. Olhar sobre África: fontes visuais para sala de aula. 1ªed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. (introdução)

*BARBOSA, M.S. Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa: Revista de História da

África e de Estudos da Diáspora africana, nº1, 2008.

Assunto Central: O que a filosofia tem com isso?

Objetivo específico: Demonstrar como nosso imaginário (representações) sobre África e a história africana está carregado de estereótipos de uma construção histórica e social ocidental para silenciar e apagar as produções de conhecimentos africanos.

Conteúdo:

Introdução: Apresentar o mapa (atualizado) do continente africano. Questionar aos alunos/as:

- O que vocês estão vendo?
- Esse mapa se refere a um país ou continente?
- Quantos países vocês acham que integram essa geografia?
- O que vocês conhecem sobre África?
- Quais as imagens que vocês veem ao falar em África?
- Vocês sabem de onde vem essas imagens que vocês tem sobre o continente africano e as pessoas que lá habitam?

Desenvolvimento: Apresentar aos alunos/as pequenos trechos de obras de filósofos reconhecidos e discutir como a filosofia também contribuiu para a construção do imaginário negativo sobre África. É recomendável que a leitura seja feita pelos/as alunos/as.*

-Ainda encontramos em Hegel na obra *Lecciones sobre la filosofia de la historia universal*, (“Lições sobre a filosofia da história universal, tradução de 1990) uma teoria em que ele chega a classificar a África como o “país da infância” onde o negro torna-se o representante da “natureza em seu estado mais selvagem”, estado de total inocência, determinando a África subsaariana como “África propriamente dita”.

““A África propriamente dita é a parte característica deste continente. Começamos pela consideração deste continente, porque em seguida podemos deixá-lo de lado, por assim dizer. A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma idéia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a idéia do caráter humano[...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes. (HEGEL, 1999, pág. 83-86)

-Em Kant encontramos, na sua obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, de 1764, que “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. “Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua

própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas.” (KANT, 1993: pág. 75-76)

-Em textos como “A leitura do Tratado sobre os caracteres nacionais” Hume fala sobre a raça negra ser inferior a raça branca, diz ainda que os negros ignoram aquilo que se refere à inteligência, citando a manufatura, a arte e a ciência.

Hume diz que a raça negra é inferior a raça branca. Segundo Hume, não existe nenhuma nação desta raça que seja civilizada e nenhum indivíduo ilustre por suas ações ou suas capacidades intelectuais ou morais. Para ele os negros ignoram tudo o que tem a ver com inteligência: a manufatura, a arte, a ciência. O autor vai mais longe: não existe nenhuma comparação entre a barbárie do negro mais evoluído e a barbárie do branco mais vulgar. É que o branco revela um potencial do progresso indefinido enquanto o negro se caracteriza pela estagnação. Isso significa que ao longo do tempo e do espaço, a diferença entre essas raças é permanente e invariável. Hume continua dizendo que é a própria natureza que explica tais diferenças. É que o objetivo da natureza era diferenciar as raças humanas e estabelecer uma hierarquia rigorosa entre elas. Preventivamente, Hume recusa o argumento histórico-social que tenta explicar a imbecilidade do negro pela servidão. Ele fornece um exemplo: os negros livres não mostram nenhum indício de inteligência superior em comparação ao indício dos negros escravizados. Sobre um negro da Jamaica que teria talento, Hume afirma a mediocridade das obras daquela pessoa, semelhante a um papagaio que apenas balbucia algumas palavras aprendidas “(Hume, 1999, p. 207, nota 12).

Conclusão: Questioná-los (as) novamente sobre como a filosofia não está distante da nossa realidade, pelo contrário, também faz parte e está presente nas construções de conhecimentos e visões de mundo. Contextualizar os devidos trechos e filósofos com o surgimento da chamada “ciência moderna” (século XVII) que emerge o conceito de raça biológica (ou racismo científico) para se pensar as diferenças dos seres humanos, e como a raça negra era colocada como inferior a todas, e a raça branca superior.

*Trechos retirados de:

- A modernidade, a questão racial e a subalternidade, de Jorge Fernando Jairoce, disponível em <<http://jorgejairoce.blogspot.com.br/2012/07/modernidade-questao-racial-e.html>>

-Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais, de Walter Praxedes, disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/083/83praxedes.htm>>

SUGESTÕES DE FILMES:

Livro: SOUZA, E.P. Negritude, cinema e educação- caminhos para a implementação da lei 10.639/2003. Vol I. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Livro oferecido pelo Ministério da Educação, disponível em escolas públicas)

AULA II: Imaginário sobre África

Estética Negra: o que ou quem determina o belo?

Assunto Central: Invisibilidade Da Estética Negra: A Unidimensionalização da Beleza

Objetivos Específicos: Fazer a exposição do conceito de “unidimensional” de Marcuse. Promover uma reflexão sobre a padronização do pensamento e comportamento humanos em sociedade, propriamente, os padrões estéticos. Isto é, contribuir na percepção dos alunos acerca estética negra como expressão político-social.

Conteúdo:

Introdução: Fazer um apurado geral do tema a ser trabalhado no dia: “Estética” e sociedade unidimensional. Apresentar um vídeo de um poema musicado que fala sobre a estética negra- *“Me*

gritaron negra" (Victoria Santa Cruz) disponível em

<<https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>>

Logo após, questionar os alunos sobre o conceito de estética e a padronização da beleza na sociedade:

** Qual tipo de estética o vídeo faz apologia?*

** Quanto à estética mostrada no vídeo, tem visibilidade? As características dessa estética são consideradas bonitas pela sociedade?*

** Qual estética estamos acostumados a ver na grande mídia? Vocês acham que essa estética divulgada é padronizada? Por quê?*

Desenvolvimento: Os (as) alunos (as) deverão fazer uma produção de texto sobre o termo Unidimensionalização fazendo uma comparação com outra esfera social ou a mesma em que há uma imposição, uma padronização.

Conclusão: Os alunos deverão apresentar para a turma suas ideias para conclusão do termo “Unidimensionalização” do humano e da sociedade.

Procedimentos de Ensino: Debate e Vídeo

Recursos de Ensino: Vídeo

Avaliação: Propor que os alunos identifiquem, na sociedade, pensamentos e comportamentos dos sujeitos que se caracterizam por serem imposições sociais.

Observações: Aproveitando o dia 13, o Dia Nacional contra o racismo- Lei Área abole a escravidão em 1888, o termo marcuseano Unidimensional ou Unidimensionalização, trabalhado em sala, tem como finalidade enriquecer o debate acerca da padronização estética e contribuir na ampliação da visão de mundo.



Esses são registros de reflexões, contribuições e propostas elaboradas ao longo do curso. Serão transformadas em outras reflexões, contribuições e sugestões de ações pedagógicas, pessoais e políticas. Há nessas páginas indícios do que fui *sendo* ao longo desses meses, desses encontros, dessas lutas diárias para permanecer até o final e, sobretudo, desses conhecimentos. Avante!