



Afro-Ásia

ISSN: 0002-0591

ISSN: 1981-1411

Universidade Federal da Bahia

Janz, Rubia Caroline; Cerri, Luis Fernando
TREZE ANOS APÓS A LEI Nº 10.639/03: O QUE OS ESTUDANTES
SABEM SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA? (PONTA GROSSA, 2015)*
Afro-Ásia, núm. 57, 2018, pp. 187-211
Universidade Federal da Bahia

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77055186007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UABM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

**TREZE ANOS APÓS A LEI Nº 10.639/03:
O QUE OS ESTUDANTES SABEM
SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA?
(PONTA GROSSA, 2015)***

*Rubia Caroline Janz***

*Luis Fernando Cerri****

As orientações da Lei nº 10.639/03,¹ que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não conduzem apenas à inserção de mais um conteúdo nas escolas, ou à mera mudança de enfoque de conteúdos já existentes. Há, nessa promulgação que atendeu antigas reivindicações do movimento negro e das organizações contra o racismo, uma demanda por um valor educativo mais amplo, que é a educação das relações étnico-raciais. O valor educativo aí estabelecido pode ser entendido em duas frentes. Em primeiro lugar, disseminar conhecimentos e visões da história que permitam superar o ensino tradicionalmente colonialista e eurocêntrico da disciplina, pensando na população em geral. Em segundo lugar, especificamente para a população negra, o objetivo educacional está também em permitir o acesso a um conhecimento sobre a África e a trajetória afro-brasileira

* Este trabalho é um dos resultados obtidos pela investigação desenvolvida no Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Identidades da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

** Universidade Estadual de Ponta Grossa. rubiacaroline@uol.com.br

*** Universidade Estadual de Ponta Grossa. ifcronos@yahoo.com.br

¹ Brasil. “Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003”. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

que ultrapasse os estereótipos de inferioridade e dominação historicamente usados como parte do processo de dominação racial. A escassez ou a ausência no acesso a esse conhecimento significou, ao longo do tempo, a prevenção de que o povo negro viesse a reivindicar, em termos de história e identidade, uma condição de igualdade e de orgulho de sua trajetória histórica.

Negar a legitimidade do processo educativo impulsionado pela lei, argumentando em favor de um ensino de História neutro e asséptico, significa ignorar (ou desconsiderar) que todos os processos de ensino de História conduzidos ou orientados pelo Estado brasileiro desde o século XIX seguiram diretrizes políticas e sociais conforme o pensamento de cada época. Uma visão branca, eurocêntrica e silenciadora da história da África foi indispensável na construção cultural e ideológica do que Florestan Fernandes² chamou de “o mundo dos brancos”.

A relevância do tema não passa apenas pela necessidade de fazer um balanço dos resultados da lei — que já tem mais de uma década e, nesse período, foi complementada pela Lei nº 10.645/08 — e do contexto das demais políticas públicas que procuram enfrentar o que se reconhece como a permanência da desigualdade entre negros e não negros.³ Superar essa desigualdade é parte da tarefa de construção na nação brasileira, estabelecida pelos próprios objetivos da Constituição Federal de 1988, portanto, uma demanda suprapartidária e superracial. O tema é também relevante por conta da ascensão, sobretudo a partir do ano de 2013, de uma forte movimentação política e cultural conservadora, que trouxe em seu discurso reacionário, entre outros temas, a negação do racismo brasileiro e o rechaço às políticas afirmativas destinadas à população negra. A resistência às políticas afirmativas está presente desde o seu nascedouro, mas, no momento atual, parece ganhar uma condição de supremacia ideológica no debate público no contexto do governo federal iniciado em abril de 2016. Nesse mesmo ano, é sintomático que tenham sido eleitos, para Câmaras Municipais, jovens negros comprometidos com

² Florestan Fernandes, *O negro no mundo dos brancos*, São Paulo: DIFEL, 1971.

³ Ver, especialmente: Brasil, Conselho Nacional de Educação, Parecer nº CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

a desconstrução de políticas afirmativas e de iniciativas de valorização cultural africana e afro-brasileira, com a argumentação de que essas seriam manifestações de um “vitimismo” que prejudicaria os próprios negros. Em outros termos, há um indicativo da adesão de algumas lideranças negras jovens a um discurso originado politicamente à direita, em grupos predominantemente de brancos.

Este artigo tem como objetivo contribuir para o balanço das transformações no ensino de História após a promulgação da Lei nº 10.639/03. Esse movimento avaliativo de um conjunto de políticas públicas educacionais, tanto do ponto de vista do ensino e aprendizagem de História quanto de outras perspectivas, vem sendo desenvolvido por diversos autores e grupos.⁴ Embora relativamente extensa, essa lista

⁴ Uma breve compilação reúne as seguintes referências: Márcia Américo, “Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Escolar”, *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 8, n. 14 (2014), pp. 515-34; Ana Borges, “Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - Um estudo sobre o programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade” (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010); Paulo Campos, “O ensino, a História e a Lei 10.639”, *História & Ensino*, v. 10 (2014), pp. 21-40. Artêmio Ten Caten, “A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público” (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010); Cléa Ferreira, “Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva”, *Revista ACOALFAPLP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 5 (2008), pp. 224-39; Sandra de Freitas, “Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010); Patrícia de Freitas, “A lei 10.639, o ensino de história e a cultura afro-brasileira”, *OPISIS*, v. 10, n. 1 (2010), pp. 15-28; Alessandra Garcia, Márcio da Silva e Ivone Alexandre, “Desafios e perspectivas na formação de professores e a Lei 10.639/03”, *Eventos Pedagógicos*, v. 3, n. 2 (2012), pp. 282-90; Leonardo Gonçalves, “A implementação da Lei Federal nº 10639/03 na visão de professores do Ensino Fundamental e Médio”, *Pesquisa em Pós-Graduação - Série Educação*, v. 3, n. 6 (2012), pp. 79-92; Maria Gonçalves e Vinicius Pereira, “O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso ‘racializado’ no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10639/03”, *Revista Teias*, v. 14, n. 34 (2013), pp. 33-48; Fernando Jesus, “O ‘negro’ no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03”, *História & Ensino*, v. 18, n. 1 (2012), pp. 141-71; Juliana Krauss e Júlio da Rosa, “A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas”, *Antíteses*, v. 3, n. 6 (2010), pp. 857-78; Márcia Lima, “Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula”, *Novos Estudos-CEBRAP*, n. 87 (2010), pp. 77-95; Angela Medeiros e Eduardo de Almeida, “História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003”, *Revista Ágora*, n. 5 (2007), pp. 1-12; Edimilson Mota, “O olhar dos agentes escolares sobre a lei 10.639/03: o desafio da sua implementação” (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2009); Tânia Müller, “A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a lei 10.639/03”, *Revista Teias*, v. 14, n. 34 (2013);

não é exaustiva. Isso indica a relevância e a atenção que o balanço dos efeitos da Lei nº 10.639/03 vem encontrando no campo da História, da Educação e das Ciências Humanas em geral. É possível notar, entretanto, que predominam enfoques do livro didático, da formação de professores, da avaliação sistêmica da política pública, mas escasseia o enfoque da aprendizagem dos estudantes. Nesse quadro, justifica-se um segundo objetivo deste texto, que é colaborar para o preenchimento da lacuna dos estudos sobre a aprendizagem — em particular, a aprendizagem histórica — entre as pesquisas que vêm se dedicando ao balanço da lei que instituiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Espera-se colaborar, especificamente, na identificação e caracterização dos problemas da aprendizagem e da consecução dos objetivos estabelecidos, bem como no equacionamento desses problemas.

Anderson Oliva, “A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)”, *História*, v. 28, n. 2 (2009), pp. 143-72; Marli Oliveira, “A representação dos negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03” (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2009); Claudemir Onasayo, “Fatores obstaculizadores na implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva do/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré/PR” (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2012); Benjamin de Paula e Selva Guimarães, “10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas”, *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 2 (2014), pp. 435-48; Márcia Pereira e Neide da Silva, “Livros didáticos da Rede Estadual de Educação (São Paulo): a educação de jovens e adultos e a Lei 10.639/03”, *Revista Ciências Humanas*, v. 7, n. 1 (2014), pp. 104-17; Mirian Ribeiro, “Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)” (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, 2011); Luiz Carlos Rocha, *Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*, Curitiba: UFPR, 2006; Moisés Santana, Itacir Luz e Auxiliadora Silva, “Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/03”, *Educar em Revista*, n. 47 (2013), pp. 97-110; Rosemeire Santos, “A Lei nº 10639/03: entre práticas e políticas curriculares”, *História & Ensino*, v. 16, n. 1 (2012), pp. 41-59; Anderson Santos e Joeslei Alves, “Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga - BA”, *Revista África e Africanidades*, v. 2, n. 8 (2010); Anete Sberse, “A Lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências” (Dissertação de Mestrado, Universidade de Passo Fundo, 2012); Iraneide Silva, “As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10639/03”, *Padê: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos*, v. 1, n. 2 (2008), pp. 33-51; Giselda Silva, “O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente” (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, 2011); Vanessa Silva, “O dia da consciência negra no Brasil: algumas reflexões”, *Revista de História Bilros - História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*, v. 2, n. 3 (2015), pp. 153-66; Eliane Souza, “A Lei 10.639/2003 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre” (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009); Florentina Souza e Letícia Pereira, “Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços”, *Educar em Revista*, n. 47 (2013), pp. 51-65.

Partimos da perspectiva conceitual em que a Didática da História deixa de ser definida restritamente como o estudo de métodos e técnicas de ensino e se estabelece como disciplina de estudos sobre as formas e os fluxos da consciência histórica na sociedade,⁵ buscando entender a consciência histórica e a cultura histórica⁶ em suas permanências e transformações. Essa opção nos conduz a reconhecer e caracterizar a aprendizagem histórica escolar como um dos fatores da aprendizagem histórica que, por sua vez, é relacionada, seja de modo complementar, seja de modo conflitivo, com outros fatores sociais (como religião, narrativas políticas, lugares de memória, produtos da mídia de entretenimento, eventos culturais e cívicos etc.) que funcionam como atribuidores de sentidos ao tempo e aos papéis dos sujeitos. Por isso, esta investigação deve ser entendida, também, no contexto de uma busca mais ampla pelas fontes do conhecimento histórico dos alunos, no pressuposto de que o que sabem e respondem não resulta apenas do que lhes foi ensinado formalmente na escola, mas da síntese entre esse e outros conhecimentos.

Não se deve negar, por fim, a dificuldade de apreender o resultado educacional da Lei nº 10.639/03, primeiro por não termos outro estudo similar anterior a 2003 com o qual comparar os dados presentes, e também pelo cuidado em compreender que aquilo que o aluno sabe e sobre o que opina não resulta totalmente do que aprendeu na escola. Ainda assim, é legítimo defender que, quando verificamos que foi aprendido algo do que era declarado como faltante pela referida lei e pelo Parecer Normativo CNE 03/2004, estamos muito provavelmente diante da concretização de objetivos educacionais desses documentos, seja originada da aprendizagem escolar, seja da aprendizagem social mais ampla, seja de uma articulação entre ambas.

⁵ Klaus Bergmann, “A história na reflexão didática”, *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19 (1989), pp. 29-42.

⁶ Consciência histórica é um conceito que busca abranger os processos humanos individuais e coletivos pelos quais se atribui sentido ao tempo; para Jörn Rüsen é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Jörn Rüsen, *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*, Brasília: Ed. da UNB, 2001, p. 57. Já a cultura histórica, para o mesmo autor, é “[...] la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad. Como praxis de la conciencia tiene que ver, fundamentalmente, con la subjetividad humana, con una actividad de la conciencia, por la cual la subjetividad humana se realiza en la práctica — se crea, por así decirlo”. Jörn Rüsen, *¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*, Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 4.

Amostra e aspectos metodológicos

O questionário desta pesquisa foi elaborado a partir da análise criteriosa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.⁷ A análise buscou identificar quais conteúdos históricos deveriam ser trabalhados e de que maneira, no sentido de atingir os objetivos educacionais propostos, ou, em suma, o que se esperava que os estudantes aprendessem sobre isso. Este texto trabalha, especificamente, com a parte do questionário que se refere ao aprendizado dos estudantes sobre a história da África.

As referidas Diretrizes detalham e norteiam as ações e o conhecimento necessários para realizar, na prática educativa, o cumprimento da Lei nº 10.639/03. Propõem a valorização do negro e sua história na sua singularidade e diversidade, bem como o questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam ou criam estereótipos e negatividades sobre a população afrodescendente ou que expressam sentimentos de superioridade racial de um grupo sobre outro. Sugerem, ainda, a valorização e a divulgação de processos históricos relacionados com as trajetórias de povos africanos em sua diversidade, a resistência afro-brasileira à escravidão, a busca pela compreensão dos seus valores e suas lutas, bem como da empatia com o sofrimento causado por tantas formas de desqualificação, implícitas e explícitas.

As mudanças propostas na lei sustentam-se na mudança da perspectiva do olhar que o ensino de História deu aos negros até então. Em oposição a uma história marcada pela passividade diante da escravidão, por representações eurocêntricas, focada apenas nos aspectos folclóricos e culturais ou em um tratamento da África como algo exótico ou culturalmente uniforme, o ensino que agora se propõe busca descobrir outros aspectos antes pouco ou não abordados, como a diversidade linguística, cultural e religiosa dos povos africanos e de que forma toda essa diversidade contribuiu para a formação da identidade brasileira.⁸ Quanto à

⁷ Brasil, *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

⁸ Mônica Santos, Rafaela Oliveira e Valmira Peixoto, “A relação entre raça e classe na representação sobre o negro no livro didático antes e depois da lei 10.639/03”, *Anais do Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana*, 2011, pp. 229-31.

obrigatoriedade da inserção de conteúdos, a ideia é que se amplie o espaço dado à África nos currículos escolares, de modo que ela seja estudada de forma equivalente à Europa. O documento explicita, ainda, três princípios que devem nortear os sistemas de ensino, estabelecimentos e professores na condução das ações referentes à lei. São eles: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Diante de tais orientações, elaboramos frases com afirmações relacionadas, entre outras, ao tema da história da África, para as quais os alunos deveriam apontar seu grau de concordância usando uma escala Likert de cinco pontos: “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não sei”, “Discordo” e “Discordo totalmente”. Assim, foi desenvolvido um questionário aplicado a alunos dos primeiros anos do Ensino Médio de quatro escolas — duas públicas e duas particulares — da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, no primeiro semestre de 2015. Parte das afirmações que compõem o instrumento de coleta de dados diz respeito a conteúdos específicos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem, e o restante são afirmativas referentes à representação do continente africano e dos povos que lá habitam e sobre racismo. Neste texto, nos dedicamos, especificamente, ao último grupo de questões. Para analisar os dados lançamos mão da Teoria das Representações Sociais, criada pelo romeno Serge Moscovici.⁹

Os questionários foram respondidos por um total de 254 estudantes, dos quais 134 pertencem a escolas públicas (52,8%) e 120 a escolas particulares (47,2%). Entre eles, 63% se autodeclararam brancos, 22,8% se autodeclararam pardos, 5,5% marcaram a opção “preta” para raça ou cor, 3,5% escolheram a opção “indígena”, 3,2%, a opção “amarela”, e 2% ou não marcaram uma ou marcaram mais de uma das opções.¹⁰

Cruzando esses dados de identificação, temos a seguinte realidade: entre os alunos que estudam na rede pública de ensino, 58,1% se

⁹ Ver: Denise Jodelet, “Representações sociais: um domínio em expansão”, in Denise Jodelet (org), *As representações sociais*, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, pp. 17-44; Serge Moscovici, *Representações sociais: investigações em psicologia social*, Petrópolis: Vozes, 2009.

¹⁰ Para a definição de raça/cor foram adotadas as mesmas categorias de classificação e a mesma terminologia utilizadas pelo IBGE.

autodeclararam brancos, 29,5% pardos, 6,2% pretos, 4,7% indígenas e 1,5% amarelos. Já nas escolas particulares, o percentual de brancos sobe para 70,8%, o de pardos cai para 16,7%, o de pretos cai para 5%, o mesmo percentual dos que se autodeclararam amarelos, e os indígenas caem para 2,5%. Na análise dos dados deste texto, quando separados a partir da classificação por raça/cor, foram usados os seguintes critérios: quando se fala em brancos foram considerados apenas os alunos que marcaram essa opção no questionário; quando se fala em negros foram considerados os alunos que se autodeclararam pretos ou pardos. Amarelos e indígenas não foram considerados porque preferimos usar a categoria “brancos” a “não negros”.

História e atualidade da África e dos africanos para os estudantes

Entre os temas relacionados com a história da África que estão tradicionalmente presentes nos currículos de História da Educação Básica, encontramos aqueles que dizem respeito aos processos de colonização do continente e da independência dos países africanos. Diante disso, as questões elaboradas buscaram perceber se houve mudanças na forma em que esses conteúdos vêm sendo tratados, mais de dez anos após a aprovação da Lei nº 10.639/03.

Nesse cenário, a questão 7 do instrumento enuncia o seguinte: “Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados pelo atraso e pela barbárie”. Deliberadamente equivocada, essa questão vai ao encontro do quadro de ensino tradicional e preconceituosamente eurocêntrico que as iniciativas educacionais em torno da Lei nº 10.639/03 procuram reverter.

A opção que teve o maior número de escolhas foi “Não sei”, com 40,3%. Por outro lado, a soma daqueles que optaram por concordar ou concordar totalmente, ficou praticamente empatada com a soma dos que marcaram que discordavam ou discordavam totalmente, de modo que os índices ficaram assim: 28,1% para o primeiro grupo e 31,6% para o segundo.

Essa complexidade nos resultados pode ser percebida também

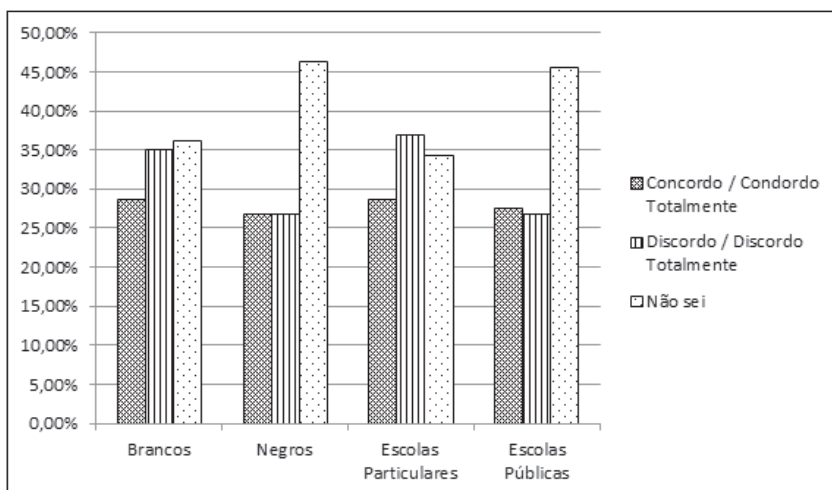


Gráfico 1 - Respostas à questão 7 do questionário aplicado a partir dos critérios de classificação cor/raça tipo de escola

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

quando analisamos os resultados a partir dos critérios de raça/cor ou tipo de escola (Gráfico 1). Entre os brancos os resultados ficaram ainda mais acirrados: entre os que concordaram ou concordaram totalmente estão 28,7%, os que não souberam se posicionar estão 36,2%, e os que discordaram em alguma medida, 35,1%. Já entre os negros, os percentuais foram os seguintes: 26,8% concordaram ou concordaram totalmente, 46,4% não souberam opinar e 26,8% discordaram em alguma medida da afirmação.

Do total de estudantes de escolas públicas (Gráfico 1), 27,6% concordaram em alguma medida com a afirmação, 45,5% não souberam como se posicionar e 26,9% discordaram ou discordaram totalmente. Entre os da rede privada de ensino, foram 28,6% os que concordaram ou concordaram totalmente em oposição aos 37% que discordaram em alguma medida da afirmativa. Os que não souberam opinar, nesse caso, foram 34,4%.

Quando pensamos essa questão, o ideal de resposta, levando em conta que a lei tivesse alcançando resultados positivos, era que a maioria dos alunos discordasse em algum grau da afirmação apresentada. Isso não aconteceu. Pelo contrário, quando pensamos na situação inversa, nos que

não marcaram essas opções, o número é preocupante: 68,3% dos alunos não marcaram a opção mais adequada de acordo com a proposição das referidas lei e diretrizes.

Com exceção dos resultados a partir da classificação por tipo de escola, em que as opções “Discordo” e “Discordo totalmente” tiveram um percentual minimamente maior entre os alunos da rede particular de ensino, em todas as outras variações a opção “Não sei” foi a mais escolhida. A falta de conhecimento para opinar sobre isso ou a concordância com um enunciado preconceituoso e ignorante demonstra que é urgente ainda “retirar o continente africano do espaço reflexivo marcado pelas generalizações, estereótipos e vitimizações, e valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo”.¹¹ Revela-se, assim, um item importante entre os objetivos pouco atingidos pela lei, considerando-se a amostra analisada.

Nesse mesmo cenário, podemos, entretanto, vislumbrar outra proporção de sucesso nos objetivos educacionais quando consideramos os dados obtidos com a questão 10, que tem o seguinte enunciado: “A colonização europeia do século XIX demonstra o desrespeito e a desconsideração pelas culturas africanas por parte dos europeus”. Levando em consideração aquilo que as Diretrizes e o Parecer Normativo da Lei nº 10.639 orientam, a resposta adequada seria concordar em algum grau com a afirmativa. Foi exatamente isso que aconteceu. Temos como resultados para essa questão: 65% dos alunos concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação, 19,7% não souberam opinar e apenas 15,3% discordaram dela.

Quando desagregamos os dados a partir dos critérios de classificação, ainda encontramos resultados muito semelhantes, conforme se verifica no Gráfico 2.

Num primeiro olhar, os dados aparentam maior alcance dos resultados educacionais esperados, porém há que se levar em conta que, ainda que os alunos considerem que a colonização europeia foi um desrespeito aos africanos e à sua cultura, na questão anterior eles demonstraram, com muita clareza, uma noção limitada do que representa essa cultura, ou do

¹¹ Oliva, “A história africana”, p. 164.

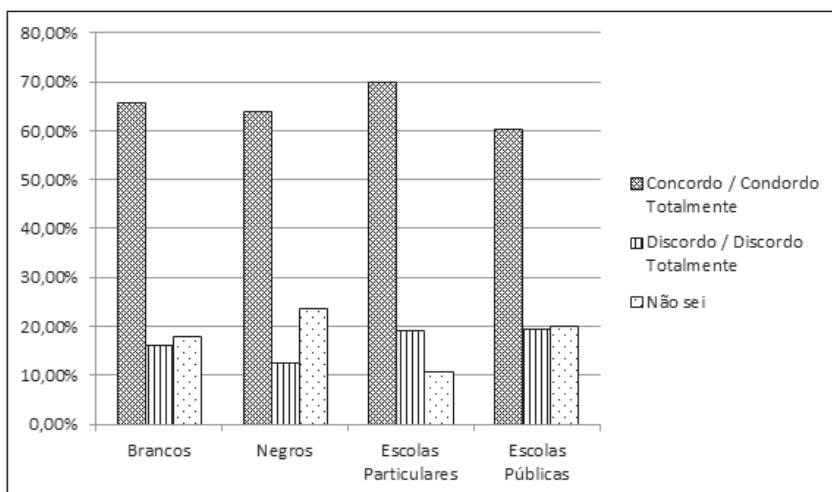


Gráfico 2 - Respostas à questão 10 do questionário aplicado a partir dos critérios de classificação tipo de escola e cor/raça

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

que era o continente africano antes da chegada dos europeus. Ou seja, podemos estar, na amostra considerada, apenas diante da reprodução de um juízo de valor e do fornecimento de uma resposta “politicamente correta” com pouca sustentação em efetivo conhecimento de causa. Outra hipótese plausível e complementar à anterior é que os estudantes estejam extrapolando um processo de colonização europeia que eles, presumidamente, conhecem melhor — a América Portuguesa.

Pensando nisso, as perguntas que se tornam relevantes aqui são: O que era o continente africano antes da chegada dos europeus? A colonização representa um desrespeito a quê? O que os europeus encontraram na África quando lá chegaram? Pensar o continente africano antes da chegada dos colonizadores a partir desses questionamentos pode nos ajudar a construir uma nova noção da história africana por ela mesma e não a partir da história eurocêntrica. Segundo Anderson Oliva,¹² desde a Antiguidade, os povos africanos são representados pelos europeus de forma depreciativa e a partir das suas próprias realidades. Esse processo

¹² Anderson Ribeiro Oliva, “Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário ocidental”, *Em Tempo de Histórias*, n. 9, (2005), pp. 90-114.

se tornou “institucional” e sistemático no século XIX, com o darwinismo social e a pretensa superioridade branca, que vieram junto com a constituição do campo histórico. O desafio está justamente nisso. Romper com uma história “europeizada” que vem sendo contada há mais de um século e estabelecer uma leitura renovada da história do continente africano. Como pudemos perceber até aqui, tanto há alguns avanços que já foram alcançados, quanto há ainda um bom tanto a caminhar.

As questões 11 e 12 do instrumento de pesquisa dizem respeito aos processos de “descolonização” da África ou, numa perspectiva menos europeizante, aos processos de emancipação das nações africanas no decorrer do século XX. Esses acontecimentos, ainda muito recentes em termos históricos, são fundamentais para que os alunos compreendam uma série de problemas enfrentados, atualmente, por diversos países africanos, como a crise migratória, as guerras civis, os governos autoritários, entre outros.

A questão 11 afirma que “A maior parte das nações africanas só se tornou independente durante o século XX, o que foi possível devido à boa vontade europeia de devolver a autonomia a esses países”. Antes de analisar os dados, é importante mencionar uma discussão conceitual, assim como apoiada na experiência dos autores na prática de ensino. Quando esses temas aparecem nos currículos e nos livros didáticos com a já consagrada nomenclatura de “descolonização da África”, cria-se a ilusão de que os europeus “cansaram” de explorar o continente e resolveram descolonizá-lo, como se essa decisão tivesse partido fundamentalmente dos colonizadores, colocando em plano muito inferior a luta ou a resistência africana por independência. Aqui, novamente, a história é contada do ponto de vista da Europa, deixando de lado aspectos fundamentais da resistência africana.

Para essa questão, os resultados encontrados foram os seguintes: 29,6% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação; 24,5% não souberam opinar; e 45,9% discordaram ou discordaram totalmente da afirmação. Os percentuais a partir da desagregação dos totais em escola pública/escola privada e em brancos/negros, embora apresentem diferenças, especialmente na análise dos resultados da escola pública, não invertem a lógica dos resultados totais. Os que concordaram em

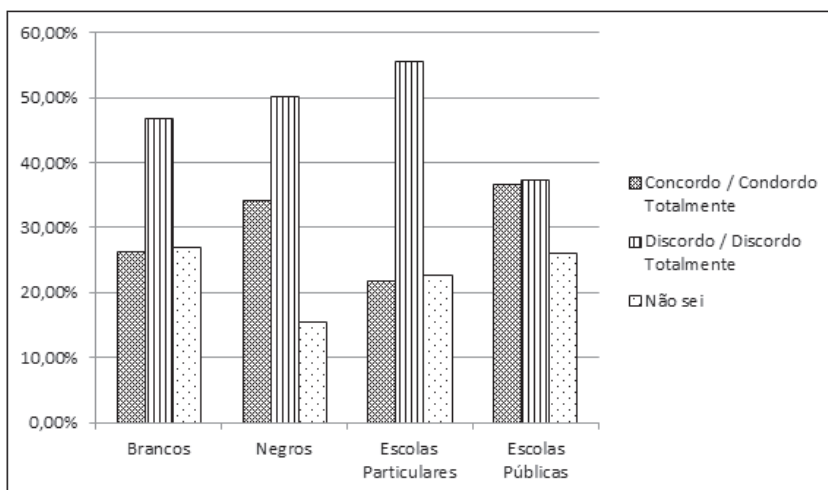


Gráfico 3 - Respostas à questão 11 do questionário aplicado a partir dos critérios de classificação tipo de escola e cor/raça

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

alguma medida com a afirmativa foram 36,6% entre os estudantes de escola pública; 21,8% entre os de escola privada; 26,2% entre os brancos e 34,3% entre os negros. Já os que discordaram ou discordaram totalmente da afirmação foram 37,3% entre aqueles que frequentam a rede estadual de ensino; 55,5% entre os que frequentam a rede privada; 46,9% entre os brancos; e 50,2% entre os negros. Por fim, àqueles que não souberam se posicionar atribuiu-se o percentual de 26,1% entre os estudantes de escola pública; 22,7% entre os das escolas particulares; 26,9% entre os brancos; e 15,5% entre os negros. É o que consta no Gráfico 3.

Novamente, temos um resultado relativamente positivo, dentro das mudanças que a lei propõe. Todavia, é preciso considerar que, na amostra de escolas públicas, a parcela que concorda está praticamente igual à parcela que discorda da afirmação incorreta proposta, o que não se verifica na amostra de escolas particulares, em que as respostas que estão de acordo com o que se espera a partir do conhecimento histórico atual são predominantes. Ainda assim, mais de 40% das respostas demonstram, de alguma forma, ignorância acerca do protagonismo dos povos africanos nos processos independentistas.

A questão 12 traz uma afirmação que foi retirada de um livro didático: “As fronteiras artificiais criadas pelas potências imperialistas europeias foram mantidas nos países africanos independentes onde a convivência forçada entre as etnias diferentes acabou gerando vários conflitos”. Essa questão, intimamente relacionada com a anterior e também com a questão 10, é uma afirmação que está de acordo com o atual estágio do conhecimento histórico sobre o processo.

Seu enunciado traz alguns conceitos relativamente complexos, porém a sua compreensão é fundamental para entender boa parte dos problemas políticos enfrentados, atualmente, pelo continente africano. A noção de “fronteiras artificiais”, por exemplo, traz à tona a ideia de que, ao colonizar a África, as grandes potências imperialistas a dividiram ao seu bel-prazer, desconsiderando a diversidade cultural, religiosa e linguística que caracterizava e ainda permeia o continente. Ao tornar-se independente, no século XX, a maioria desses países acabou por manter a organização político-territorial forjada pelos europeus, o que se transformou em um enorme problema para criar uma identidade nacional comum ou para organizar politicamente essas novas nações. Nesse contexto, tem-se a formação de conflitos étnicos e religiosos pela disputa do poder e a ascensão de governos autoritários como forma encontrada para a manutenção no poder diante de uma realidade tão diversa. Tais situações são presentes em vários países africanos até os dias de hoje, justamente porque os processos de independência são ainda muito recentes.

Vejamos, então, como os alunos se posicionaram diante da mencionada questão. A maior parte deles, 53,6%, concordou ou concordou totalmente com a afirmação, ao passo que apenas 8,4% discordaram ou discordaram totalmente dela. Esses dados nos dão pistas sobre a dúvida da questão anterior. É provável que os alunos estabeleçam relações entre o fim da colonização tão recente e os conflitos atuais no continente africano. Por outro lado, um percentual bastante significativo, 38% dos alunos, marcou a opção “Não sei”.

Se separarmos os dados pelos critérios de tipo de escola ou raça/cor, as principais diferenças percebidas é que entre os alunos da rede particular e de brancos o percentual daqueles que concordam em alguma medida com a afirmação sobe um pouco — 59,3% entre os alunos de

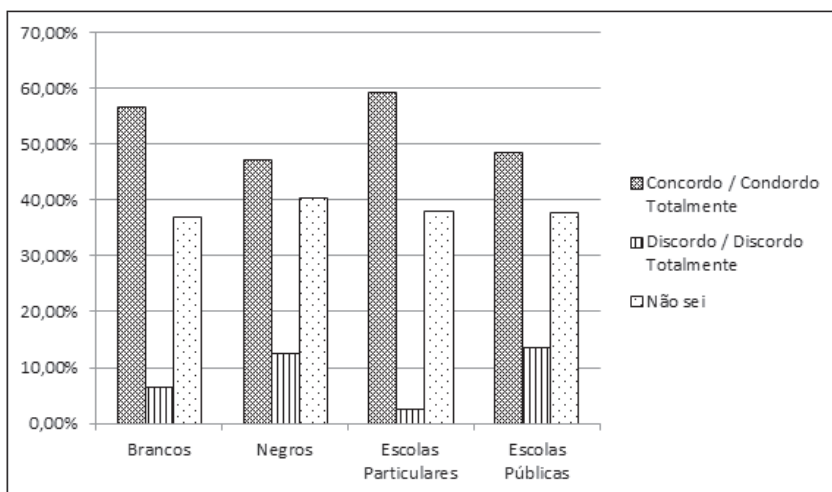


Gráfico 4 - Respostas à questão 12 do questionário aplicado a partir dos critérios de classificação tipo de escola e cor/raça

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

escola particular e 56,7% entre os brancos — e, por consequência, cai o percentual dos alunos de escola pública e de negros que marcaram essas mesmas opções — 48,5% entre os primeiros e 47,2% entre os negros. O percentual dos que discordaram da afirmação entre os alunos de escolas particulares também ficou bem abaixo do que foi encontrado nos resultados totais: apenas 2,6% marcaram as opções “Discordo” ou “Discordo totalmente”. Entre os alunos de escola pública, esse percentual ficou em 13,6%, entre os brancos ficou em 6,4% e entre os negros, em 12,5%. Por fim, os que marcaram a opção “Não sei” foram 37,9% entre os alunos de escolas públicas; 38,1% entre os de escolas privadas; 36,9% entre os brancos e 40,3% entre os negros (Gráfico 4).

É importante ressaltar aqui as palavras de Rüsen sobre a nossa capacidade de estabelecer relações temporais entre passado e presente que a aprendizagem histórica é capaz de lapidar e aprimorar:

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva [O ensino de história está fundado numa narrativa]. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem

ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.¹³

Ou seja, a narrativa histórica, que inclui a aprendizagem histórica, deve contribuir para que o indivíduo atribua sentido ao tempo e se relacione coerentemente com as diferentes temporalidades. Entretanto, o conhecimento histórico não é adquirido somente na escola. Há outros meios produzindo “história não acadêmica”, e nossos alunos têm acesso a eles. A qualidade das diferentes narrativas históricas com as quais os alunos têm contato, bem como a forma com a qual eles se relacionam com essas narrativas, devem favorecer a compreensão do presente e a sua relação com o passado.

O último grupo de questões diz respeito a outros conteúdos relativamente novos propostos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É importante ressaltar que, apesar de terem sido sugeridos mais recentemente, considerando-se que a lei e as diretrizes já têm mais de uma década, já houve tempo suficiente para, pelo menos, iniciar-se um processo de inserção desses temas no currículo da disciplina de História.

Na questão 5, afirma-se que “Os egípcios são o único povo desenvolvido e civilizado presente no território africano antes da chegada dos europeus no continente durante o século XV”. Aqui há duas referências importantes: a primeira é a de que o Egito fica no continente africano, pois, ao que parece, muitos estudantes não têm clareza sobre a localização geográfica dessa civilização. Provavelmente, isso se deve à incorporação dos antigos egípcios à sequência canônica de ensino da história universal/história da civilização que, desde o século XIX, inclui o Egito numa linha de civilizações que culminam séculos depois, passando por Grécia e Roma, na predominância europeia sobre o mundo. A segunda referên-

¹³ Jörn Rüsen, “Aprendizado histórico”, in Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (Curitiba: Ed. UFPR, 2010), p. 43.

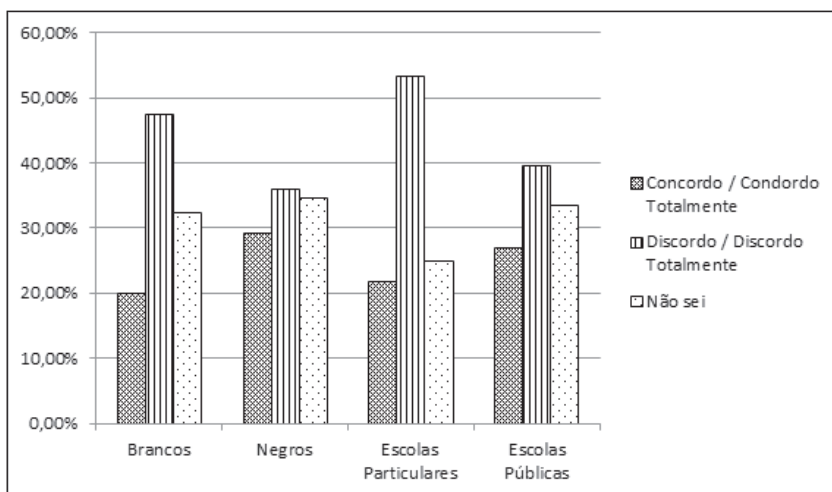


Gráfico 5 - Respostas à questão 5 do questionário aplicado a partir dos critérios de classificação tipo de escola e cor/raça

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

cia importante que é negada na afirmação é que houve outras grandes civilizações em território africano, como o Congo e o Mali, por exemplo. Entretanto, como estão fora dessa sequência canônica, o que a afirmação procura avaliar é o quanto o ensino que se seguiu à Lei nº 10.639/03 foi capaz de contribuir para a desmistificação da ideia hegeliana de que a África estaria “fora da história” por não ter apresentado sociedades ou organizações políticas complexas.

Em complementação a essa questão, tem-se a questão 15 com o seguinte enunciado: “Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene”. Nessa questão fica claro o desejo de romper com a representação da África “simplificada por quatro t: tribo, tambor, terreiro, Tarzan”,¹⁴ valorizando-se as grandes civilizações e conquistas científicas dos povos que compõem esse continente.

¹⁴ Krauss e Rosa, “A importância da temática”, p. 859.

Mais uma vez, os dados não se cruzam nem se complementam. De novo, há uma contradição aparente. Na questão sobre o Egito e outras civilizações, 24,5% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação, ao passo que 42,8% discordaram. Ou seja, quase metade dos alunos tem conhecimento de que existem outras civilizações desenvolvidas além dos egípcios no continente africano. Entretanto, foi significativo o número dos que selecionaram a opção “Não sei”, de modo que o percentual de escolha ficou em 32,7%. Consideradas as classificações por tipo de escola e raça/cor, evidencia-se o abismo entre alunos de escola pública e privada e entre brancos e negros, como se pode verificar no Gráfico 5.

Os dados demonstram que, se se iniciou um trabalho no sentido de mostrar aos alunos que não existiam apenas sociedades tribais no continente africano quando os europeus lá chegaram, esse trabalho ainda está bastante incipiente. Prova maior disso são os resultados da questão 15, referente às universidades africanas, para a qual 67,2% dos alunos escolheram a opção “Não sei”. Esses resultados nos permitem avaliar que, apesar de a escola ter iniciado um trabalho com os alunos sobre a existência de civilizações desenvolvidas na África, ela tem falhado, ao mesmo tempo, ao tentar demonstrar que sociedades são essas e quais são os símbolos desse desenvolvimento, seja ele comercial, seja cultural. Na mesma questão, os que concordaram em alguma medida com a afirmação foram 22,1%, e os que discordaram ou discordaram totalmente foram 10,7%.

Separados os dados pelo critério de raça/cor temos os seguintes resultados: 69,2% entre os que não souberam como se posicionar entre os brancos, e 61,1% entre os negros. Os que concordaram ou concordaram totalmente foram 19,5% entre os brancos, percentual que sobe para 29,2% entre os negros. Os que discordaram foram 11,3% entre os brancos e 9,7% entre os negros.

A surpresa nessa questão apresenta-se principalmente quando são analisados os dados separando-se as amostras de escola particular e de escola pública. Parece que, nas escolas públicas pesquisadas, esse tema foi trabalhado com maior relevância, pois o índice dos que marcaram “Não sei” cai para 53,7% e, nas escolas privadas, sobe para 82,4%. Quanto aos que concordaram em algum grau com a afirmação, na escola

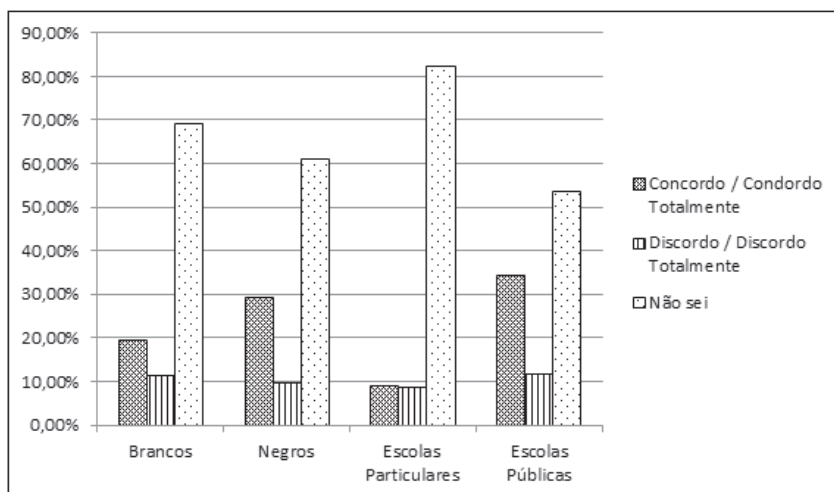


Gráfico 6 - Respostas à questão 15 do questionário aplicado a partir dos critérios de classificação cor/raça e tipo de escola

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

pública, foram 34,4% das escolhas, e nas escolas particulares o índice não chega a 9% (Gráfico 6).

Sem dúvida, os dados da questão 15 revelam um passo importante das escolas públicas pesquisadas. Claramente, nessa temática específica, elas se colocam à frente das escolas particulares. Entretanto, não se pode esquecer que essa questão foi pensada para complementar a número 5. Diante disso, os resultados obtidos pelas escolas públicas não são complementares mas bem contraditórios. Uma possibilidade é a de que as universidades de Timbuktu, Gao e Djene tenham sido trabalhadas nessas escolas como temática de algum projeto específico. Outra leitura é a de que, em nenhum dos tipos de escola, esse tema tenha sido pontualmente trabalhado, mas que no ambiente intelectual e cultural da escola pública, incluindo aí a contribuição das aulas de História e demais disciplinas da área de Humanas e de Artes, a informação fornecida sobre as universidades africanas parece mais plausível aos estudantes, ao contrário de na escola particular.

Por fim, examinem-se as questões 14 e 17 do instrumento original da pesquisa. A primeira afirma que “Aos moldes da União Europeia, os

países africanos também criaram ações em prol de conseguir uma unidade, como a criação da União Africana em 2002”. Já a segunda alude a personagens da resistência negra e da luta dos negros contra a exploração, o preconceito e o racismo em diferentes tempos. Diz o seu enunciado: “A rainha Nzinga, o empresário e comunicador Marcus Garvey e o agrônomo e teórico Amílcar Cabral são personalidades negras comumente associadas à luta social de seus povos contra as desigualdades raciais e a opressão dos brancos em contextos históricos diferentes”.

Os temas acima relacionados jamais estiveram presentes no ensino de História antes da Lei nº 10.639/03, mas tornaram-se obrigatórios a partir da sua aprovação.

Tanto a primeira como a segunda questão tiveram um grande número de escolhas pela opção “Não sei”. Na questão 14, sobre a União Africana, o índice foi de 48,8% e, na questão 17, sobre as personalidades negras africanas, de 53%. Isso quer dizer que esses temas ainda não foram inseridos de maneira adequada no currículo de História. Por outro lado, entre aqueles que opinaram acerca do tema, nas duas questões, a maioria concordou com as afirmativas, o que pode significar que, embora o trabalho esteja ainda longe do ideal, um primeiro passo já foi dado. Em relação à questão 14, 40,1% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação em oposição a apenas 11,1%, que marcaram as opções “Discordo” ou “Discordo totalmente”. Já na questão 17, 38,7% marcaram as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente”, e apenas 8,3% discordaram em algum grau.

Separando-se os dados por critérios de classificação de tipo de escola e raça/cor (Gráfico 7), tem-se o que segue. Para a questão 14: os que concordaram em alguma medida com a afirmação foram 41,1% entre os brancos, 34,7% entre os negros, 50,4% entre os alunos de escolas públicas e 28,6% entre os de escolas privadas. Ao contrário, aqueles que discordaram ou discordaram totalmente da afirmação foram 10,8% entre os brancos, 15,3% entre os negros, 12,8% nas escolas estaduais e 9,2% nas escolas particulares. Para os que não souberam se posicionar, os índices foram de 48,1% entre os brancos, 50% entre os negros, 36,8% entre os alunos da rede pública e 62,2% entre os das escolas privadas.

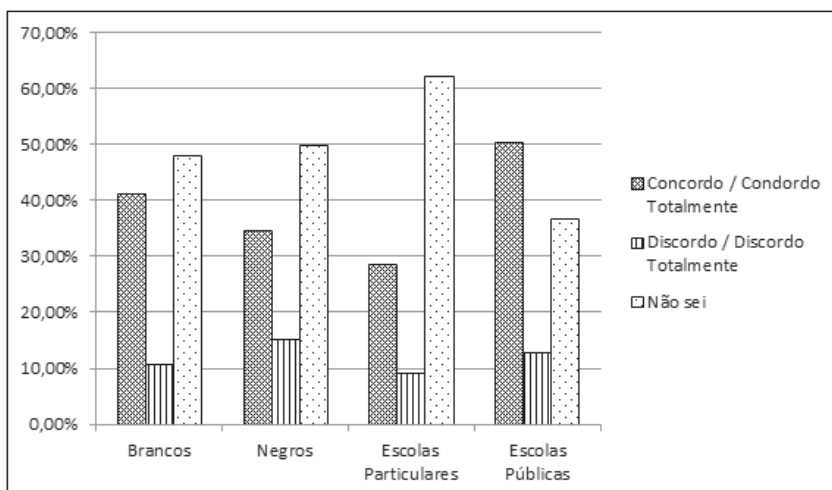


Gráfico 7 - Respostas à questão 14 do questionário aplicado a partir dos critérios de classificação tipo de escola e cor/raça
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

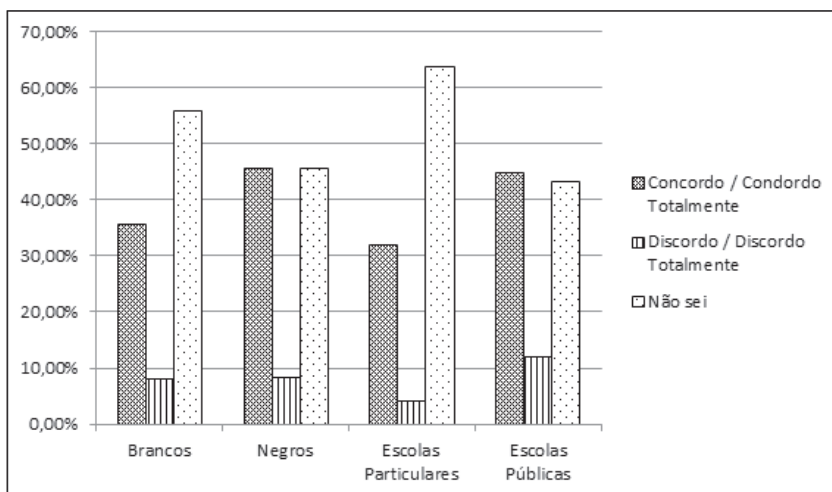


Gráfico 8 - Respostas à questão 17 do questionário aplicado a partir dos critérios de classificação tipo de escola e cor/raça
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O Gráfico 8, por sua vez, contabiliza as respostas à questão 17, referente às personalidades negras, desagregada por tipo de escola e por pertencimento étnico-racial.

Mais uma vez, os dados sugerem que as escolas públicas da amostra estariam ligeiramente mais bem posicionadas que as particulares no que tange à inserção de novas temáticas relacionadas com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos. Tanto na questão 14 quanto na questão 17, os alunos de escola pública tiveram um percentual menor de escolha da opção “Não sei” e maior de escolha das opções “Concordo” e “Concordo totalmente”, consideradas corretas a partir do que a lei propõe. Esses resultados podem ser fruto das equipes multidisciplinares¹⁵ que atuam com mais rigor e têm maior fiscalização nas escolas públicas do que nas particulares.

De qualquer forma, o percentual de alunos que marcou a opção “Não sei” ainda é bastante significativo, fazendo-se, portanto, extremamente necessário lembrar a importância de se incluir efetivamente esses temas no currículo. Para Oliva,¹⁶ trata-se de “corrigir percepções distorcidas ou desequilibradas sobre o continente africano [...], como confundir o estudo da história da África nos períodos recuados [...] com o estudo da escravidão”. Além disso, pauta-se na necessidade de “construir uma imagem positiva e renovada do continente” que se opõe à já conhecida história marcada por “generalizações, estereótipos e vitimizações” e de “valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo”. Trata-se, ainda, de “reconhecer o lugar da africanidade na identidade brasileira e no combate ao racismo”. Para finalizar,

[...] existe o caráter formativo/intelectual do assunto, o motivo de maior importância entre os apresentados. A África possui tantas escolas de pensadores, de artistas, de intelectuais, e contribuições para o entendimento e construção do patrimônio histórico/cultural da humanidade que é inadmissível simplesmente não estudá-la”.¹⁷

¹⁵ As equipes multidisciplinares foram resultado de uma política pública do governo estadual que resultou em espaços de debates, estratégias e ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná.

¹⁶ Oliva, “A história africana”, p. 164.

¹⁷ Oliva, “A história africana”, p. 165.

Considerações finais

Um olhar de síntese sobre os dados apresentados deve considerar que, na maioria dos casos, predomina a resposta “Não sei”, o que, necessariamente, deve dar o tom da discussão sobre o que é preciso considerar na avaliação e no ajuste das iniciativas educativas quanto ao tema em foco. Entretanto, esse dado deve ser relativizado porque indica, de certa forma, uma posição neutra que tende a predominar em qualquer distribuição estatística normal. A tarefa, é claro, consiste em transformar essa distribuição numa curva diferente, em que os resultados que indicam a consecução das propostas da legislação atual predominem nas respostas dos estudantes, acima dos índices de desconhecimento e de conhecimentos social e cientificamente equivocados.

Foi possível notar que os resultados de escolas particulares foram mais próximos do esperado de acordo com os objetivos da legislação pertinente, de forma mais discreta no que se refere à visão eurocêntrica e preconceituosa da história da África antes da colonização europeia, assim como na síntese de que a colonização europeia da África significou desrespeito às culturas africanas, mas de forma expressiva no que se referiu ao protagonismo dos africanos nos processos de independência e ao problema representado para a estabilidade africana pelas fronteiras artificiais deixadas pelo processo de colonização. Entretanto, os estudantes de escolas públicas revelaram melhor desempenho no reconhecimento de personalidades negras, da União Africana e das universidades criadas no continente no passado. Trata-se de um indicador de que as presumidas melhores condições educacionais em geral das escolas privadas não as isenta de contínua avaliação e correção de rumos quanto a esse aspecto do currículo. Ao mesmo tempo, fica claro que a amostra de estudantes de escola pública não se encaixou no estereótipo de que sempre estão em desvantagem em relação aos seus colegas de escolas privadas, o que, igualmente, não desobriga de rever resultados e estabelecer novos rumos para aprimorar o alcance dos objetivos estabelecidos para esse item da formação discente.

A pesquisa de caráter quantitativo, porquanto apresente a vantagem de visualizar um quadro geral e panorâmico sobre a presente situação da educação das relações étnico-raciais e da aprendizagem sobre a his-

tória da África, deixa em aberto os motivos pelos quais esse panorama está como está. Por exemplo, ficam em aberto os motivos pelos quais a maioria dos estudantes reconhecem a colonização europeia da África como um fator que desrespeitou as culturas locais, ao mesmo tempo em que a maioria também apresenta um desconhecimento da diversidade e da riqueza dessas culturas. O avanço e o detalhamento dos fatores e das características desse quadro de aprendizagem demanda novas pesquisas, seja quantitativas, seja qualitativas. Nesse sentido, acreditamos que este e outros estudos devem colaborar também no estabelecimento de agendas de pesquisa sobre o assunto.

Faz-se necessário, por fim, insistir no argumento, apontado no início, de que não é possível separar conhecimentos de valores. Saber que a África apresentou experiências de vida universitária bastante antigas, por exemplo, não é apenas um dado inerte: não saber isso tem uma consequência em termos da formação de opiniões e juízos de valor sobre a história africana. Na mesma linha, vão sínteses históricas que caracterizam a história do continente antes da chegada moderna dos europeus: não é a mesma coisa considerar que se tratava de um continente “sem história”, dotado de povos com diversas formas de organização ou ainda um berço de grandes civilizações desde os tempos antigos. Em todos os casos, entretanto, o equilíbrio no ensino está balizado nos objetivos educacionais legalmente estabelecidos e no estágio de conhecimento proporcionado pela ciência da história quanto à temática.

Recebido em 2/2/2017 e aprovado em 26/12/2017.

Resumo

Este texto busca refletir sobre a efetivação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira após 2003. Adotamos como conceitos norteadores a consciência histórica e a cultura histórica, de Jörn Rüsen e Klaus Bergmann. A amostra analisada foi constituída por 254 estudantes ponta-grossenses que responderam a um instrumento com questões fechadas e abertas. Neste texto, são discutidos os resultados referentes especificamente à história da África. A metodologia usada é a estatística descritiva. Os resultados indicam a consecução parcial dos objetivos, com relativa vantagem da amostra de escola privada. Verificou-se ainda que, entre os autodeclarados negros, o alcance dos objetivos revelou-se mais limitado, o que enseja uma reflexão didática adicional para a correção de rumos do processo.

Palavras-chave: didática da história - aprendizagem histórica - história da África - educação étnico-racial.

Abstract

This text aims to reflect on the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, after 2003. Historical consciousness and historical culture were stated at this text as guiding concepts, in the theoretical bias of Jörn Rüsen e Klaus Bergmann. The sample consisted of 254 students from the city of Ponta Grossa who answered an instrument with closed and open questions. In this text the results referring specifically to the history of Africa are discussed. The methodology used is descriptive statistics. The results indicate the partial achievement of the objectives, with a relative advantage of the private school sample. It was also verified that among the self-declared blacks the scope of the objectives was more limited, which leads to an additional didactic reflection for the correction of course of the process.

Keywords: history didactics - historical learning - history of Africa - ethnic-racial education.