



DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: A INSERÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

DESCOLONIZING THE CURRICULUM: AN INSERTION OF AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN YOUTH AND ADULTS EDUCATION

Marcelo Flório¹

Resumo

Pretende-se discutir que, com a aprovação da lei n.º 10.639 de 2003, promovida pelo Ministério da Educação no Brasil, foram ampliadas as possibilidades de pesquisa e do ensino de História da África e dos Afrodescendentes brasileiros, ou seja, ocorre uma proposta de descolonização do currículo, que acaba por incentivar que muitos professores desenvolvam críticas aos preconceitos étnico-raciais. Por meio do diálogo com as metodologias da História Oral, observa-se que alguns dos professores de EJA entrevistados relatam que, em suas práticas em sala de aula, propiciam o despertar para o questionamento da supremacia da cultura europeia sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino de EJA. Currículo. Cultura Africana. Cultura Afro-brasileira.

Abstract

It aims at discussing that with the approval of the Law Nº. 10,639 in 2003 by the Ministry of Education, the possibilities of researching and teaching the History of Africa and Afro-descendants have been expanded. Thus, the proposal of decolonizing the curriculum might encourage teachers to develop criticisms on ethnic-racial prejudice bias. Through the dialogue with Oral History methodologies were observed that those EJA (youth and adults education) teachers interviewed reported that there was a stimulus in their classroom practices to question the supremacy of European culture on African and Afro-Brazilian culture.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. African Culture. Afro-Brazilian Culture.

¹ Pós-doutor em História, Doutorado em Ciências Sociais, Mestrado em História. Docente na Universidade UNG.



Introdução

O artigo tem como objetivo abordar como os educadores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na prefeitura da cidade de São Paulo concebem, em suas práticas pedagógicas, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, por meio da análise das narrativas de suas oralidades.

Parte-se do pressuposto de que, para a elaboração do currículo de EJA, deve-se repensar que os alunos e alunas de EJA carregam consigo uma noção de mundo mais relacionada ao “ver” e “fazer”, à medida que trazem seus traços culturais, vivências e aprendizados. É uma visão de mundo consubstanciada num modo de aderir espontâneo e imediato ao que vê. Ao adentrarem no universo escolar de EJA, os educandos, ao tomarem contato com realidades epistemológicas da cultura e história africana e afro-brasileira, podem iniciar, por meio de uma aprendizagem significativa, um processo de interrogação do mundo e preparam-se para o aprendizado do “olhar”.

Segundo Sonia Carbonell (2012, p. 25) a produção do olhar possibilita que os educandos possam abrir-se “[...] à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga e olhar que pensa”.

De acordo com Freire (2005, p.34), os oprimidos, a partir de uma abordagem desmistificadora, podem discutir os pensamentos e práticas dos opressores - que no caso dessa pesquisa consideramos que

uma das formas mais contundente de opressão foi realizada por práticas eurocêntricas, provocando os processos diaspóricos africanos. O ato de desmistificação da opressão, na acepção freireana, pode colaborar com novos modos de pensar, ser e viver, ao promover vivências da liberdade como ação humanista com criticidade e reflexão. Segundo o autor: “[...] Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia” (FREIRE, 2005, p.34).

A proposta de dialogicidade no ensino, termo cunhado por Freire, pode promover um repensar crítico sobre as imagens irreais construídas sobre a África, à medida que compreende que os sujeitos educandos, jovens e adultos, podem atuar criticamente sobre a realidade e transformá-la.

É importante notar que, Para Paulo Freire, o diálogo não é apenas uma técnica por meio da qual se consegue bons resultados, como também não é uma tática para fazer dos alunos amigos do professor, o que tornaria a educação uma técnica de manipulação, ao invés de iluminação e conscientização. Do contrário, o diálogo é uma postura para a transformação de alunos em seres humanos críticos, então é o momento em que os seres humanos podem refletir sobre a realidade que fazem e constroem com objetivo de repensá-la.

Desta feita, ao refletir com base nas propostas freireanas, pode-se desconstruir imagens negativas e desmistificar uma África construída no imaginário ocidental como



primitiva, ao possibilitar que o sujeito social se construa dialogicamente com o mundo e é por meio de uma das mais significativas formas de comunicação, a educacional, que se pode estimular o educando a um processo de humanização, que, por sua vez, pode gerar uma crítica sensorial e cognitiva sobre o racismo.

Sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em EJA

A partir da década de 1970 foram intensificadas as demandas e manifestações de diversos grupos sociais no Brasil e, dentre esses grupos, ocorreram mobilizações de mulheres, negros e indígenas contra preconceitos, racismos e formas de dominação e exclusão de suas identidades. Muitos desses grupos conquistaram algumas vitórias importantes na Nova Constituição Federal de 1988 e foram implantados diversos projetos de políticas, tais como a “implementação de cotas, projetos de inserção do negro no mercado de trabalho e ações específicas na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 19-20).

Tendo como base as ações acima relatadas, o ministério da Educação em exercício sancionou a lei federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, em que determina a inclusão obrigatória em todo currículo da rede de ensino dos estudos de História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2004 foram instituídas novas Diretrizes que provocaram alterações na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os artigos acrescidos que se referem ao ensino de História são os seguintes:

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

(Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras; (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro¹ (BRASIL, 2010, p. 20-21).

A aprovação da lei n.º 10.639 de 2003, promovida pelo ministério da Educação no Brasil, ampliou as possibilidades de pesquisa e do ensino de História da África e dos Afrodescendentes brasileiros, incentivando que muitos professores desenvolvessem críticas aos preconceitos étnico-raciais, que ainda estão impregnados na cultura brasileira. Por meio do diálogo com as metodologias da História Oral, observa-se

¹ Idem. *op. cit.*, 2010, p. 20-21.



que alguns dos professores entrevistados relatam que, em suas práticas em sala de aula, propiciam o despertar para o questionamento da supremacia da cultura europeia sobre a cultura africana e afro-brasileira.

O artigo 26-A determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, de modo a incluir nas matrizes curriculares o resgate da importância da luta de africanos e afro-brasileiros no ensino de História. Já o parágrafo 2.º enfatiza que a disciplina de História é uma das que deve também resgatar a história e cultura do negro em suas lutas e resistências. Quanto ao calendário escolar que inclui a data de 20 de novembro, que é considerado o “Dia da Consciência Negra”, faz referência à memória do dia da morte de Zumbi dos Palmares, que foi um dos principais líderes da luta de escravos no contexto do Quilombo dos Palmares contra o regime escravocrata do Brasil Colônia².

Para Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010), a data de 20 de novembro realiza um importante contraponto à memória oficial da nação brasileira e, principalmente, em relação à Lei Áurea, celebrada no dia 13 de maio, ao compreenderem que essa referida lei é concebida no calendário escolar como redentora dos escravos e, assim, “no calendário escolar mais tradicional, comemora-se o dia 13 de maio, data da Lei Áurea, marco da abolição da escravatura, fato herdado, que traz a ideia de libertação como dádiva e consagra a princesa Isabel como Redentora dos Escravos [...]” (CARBONEL, 2012, p. 21).

Embora seja considerado importante que o dia 20 de novembro seja concebido como contraponto à memória oficial, é fundamental observar que a prática histórica e cultural do Quilombo dos Palmares não pode ser naturalizada como “essência” e a-historicizada. Vale registrar que, para Marques (2015, p. 12), é importante que a prática cultural, denominada “Quilombo”, não pode ser pensada como uma temática “isolada da memória social” e nem presente em um “local inerte”. Desta feita, o autor enfatiza que a cultura nacional não pode ser concebida como folclore, assim como a tradição não é “uma coisa morta”, pois é sempre “reinventada”, principalmente ao dialogar com as propostas apontadas por Fanon e Hall. Segundo o autor, os africanos por meio das diásporas produziram conhecimentos diferenciados das imagens construídas na colonialidade e enfatiza que a prática cultural Quilombo “foi um dos vários espaços desenvolvidos pelas populações afro-dispóricas com o intuito de preservar suas memórias de luta e resistência contra a escravidão, e manter vivos os seus horizontes de liberdade”.

Diante das questões acima expostas, é urgente repensar o imaginário sobre a África e a vida cotidiana dos brasileiros afrodescendentes. Nesse sentido, podem ser identificadas algumas dificuldades, dentre elas a capacitação educacional para que os estudos do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira sejam devidamente incluídos nas práticas cotidianas das realidades educacionais que colabore de fato com o questionamento do paradigma eurocêntrico, desde a educação infantil até a educação universitária.

² Ibidem. *op. cit.*, 2012, p. 21.



A outra dificuldade é um desdobramento da anterior, que é uma reflexão empreendida por Conceição (2012) quando observa que há obstáculos a serem rompidos referentes ao ensino de História Afro-Brasileira e que estão relacionados a um necessário repensar crítico das maneiras que o brasileiro aprendeu e ainda aprende sobre a cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, a abordagem historiográfica em sala de aula pode colaborar de modo significativo na superação de ideias preconceituosas sobre a África. Nesse sentido, as práticas pedagógicas em sala de aula podem subverter a noção de que a África seja apresentada como um continente homogêneo e concebida como continente atrasado, principalmente ao serem promovidos processos de aprendizagem consubstanciados na forma de refletir sobre as vivências culturais diaspóricas de africanos e afrodescendentes.

Com vistas a afastar-se desse padrão preconceituoso, diversas ciências têm realizado uma revisão conceitual e crítica sobre as imagens irreais construídas sobre o continente africano para que critiquemos também falas centradas no saber filosófico que também colaboraram com o racismo. A esse respeito, Antonacci (2009) demonstra, em suas reflexões, que, inclusive o filósofo Hegel considerava que a África “não era uma parte da História” e, especificamente, sobre as Áfricas do sul do Sahara afirmava que não tinham cultura, arte e história. Segundo a Antonacci (2009, p. 47) exprime, em sua fala, são concepções filosóficas que estavam articuladas a uma epistemologia eurocêntrica: “Expressando este domínio nos modos de pensar e interagir, Hegel, em 1830, na publicação de sua Filosofia da História,

considerou que a ‘África não é uma parte histórica do mundo’.

Nessa vertente, pode-se compreender que há ensino e estudos que defendem a desconstrução da visão de uma África homogênea, que não condiz com sua realidade histórica e cultural. Nessa dimensão interpretativa, o estudioso Juvenal de Carvalho Conceição (2012, p. 349) avalia que, no Brasil, historicamente, as classes dirigentes empreenderam imagens racistas sobre os negros adjetivando a África como, “símbolo do primitivismo, da selvageria, do atraso, do misticismo, da feitiçaria, da irracionalidade, do exotismo, do bestial, da brutalidade, da maldade, do lugar não-civilizado e de clima hostil”.

Para contrapor-se a essa imagem negativa sobre o negro, Conceição (2012, p. 269) enfatiza que, na atualidade, estão sendo realizadas críticas às mentalidades eurocêntricas presentes no cotidiano brasileiro, o que contribuem, sobremaneira, para evitar o apagamento da história e cultura africana.

Desta feita, é importante que o continente africano seja apresentado como realmente sempre foi e é representada por sua vasta diversidade sócio-histórico-cultural. É dada visibilidade, nesse sentido, cada vez mais às realidades culturais africanas, de modo também a romper o silêncio quanto às histórias de seus sujeitos sociais. De acordo com Verena Alberti (2013, p. 43), é fundamental que os alunos compreendam que os africanos escravizados vão além da divisão entre sudaneses e bantos e, nesse sentido, para a autora: “é bom que os alunos tenham contato com palavras como ‘ashanti’, ‘iorubas’, ‘acãs’, ‘kicongos’, ‘kimbundos’ etc”.



O paradigma eurocêntrico criou e, ainda, cria, historicamente, a noção de que todo ser humano deve ser física e culturalmente como os europeus. Nessa visão, os povos que fossem diferenciados seriam considerados inferiores, o que se pode designar de uma postura denominada eurocêntrica e, que por vezes é considerada etnocêntrica. As práticas etnocêntricas são compreendidas como uma visão de mundo que impede a comunicação entre culturas diferenciadas porque um determinado grupo acredita-se o centro de tudo, e todos os outros grupos sociais devem ser pensados com base em seus valores e modelos existenciais.

Embora seja importante relacionar o eurocentrismo ao etnocentrismo³, é importante atentar para Paul Gilroy (2012, p. 170) que tece uma crítica às explicações de entendimento da resistência negra a partir do conceito de etnocentrismo, porque ao pensar a resistência somente por esse viés, “[...] empobrece a história, pois as estruturas transnacionais que trouxeram à existência o mundo do Atlântico negro também se desenvolveram e agora articulam suas múltiplas formas em um sistema de comunicações globais constituídos por fluxos”. Assim sendo, pode-se compreender que o etnocentrismo apresenta limites explicativos para pensar a resistência negra porque se coaduna com a noção de que a cultura de um povo não sofre transformações e modificações de suas vivências no tempo histórico. As culturas quando pensadas como essências puras ou formuladas por posições binárias operam por reducionismo explicativo.

³ Cf. discussões sobre etnocentrismo. In: ROCHA, Eduardo. **Cultura & Imaginário**. São Paulo: Mauad, 1998.

A esse respeito, a terminologia “entre-lugar”, de Home Bhabha (2012), possibilita a compreensão da existência hibridizações entre identidades móveis, como, por exemplo, é o que ocorreu historicamente entre os choques/diálogos interculturais/confrontos entre a matriz europeia e negra diaspórica. A autora Rafaela Capelossa Naked (2015, p. 23) ressalta que o termo “entre-lugar” possibilita refletir que “emerge na articulação das diferenças culturais: não se é apenas ex-colonizador/ex-colonizado, negro/branco, mas se ocupa um lugar intersticial. Sob essa perspectiva, o sujeito é visto enquanto passível de transformações, como uma identidade móvel, fluida e transitória”.

Kabenguele Munanga (2013, p. 28-29) ressalta que os currículos escolares são nada mais que reflexos da história do Brasil e, geralmente tem como base intrínseca, a questão da dominação, à medida que é reproduzida a visão do Estado. Nesse sentido, afirma que “não podemos ficar com currículos escolares do século passado que nada tem haver com a dinâmica da sociedade”. Assim sendo, compreende que a visão de um currículo monolítico, consubstanciado apenas em práticas eurocêntricas, não dialoga com a diversidade cultural e, portanto, não produz currículos inclusivos e, sim, exclusivos.

A construção de um currículo inclusivo, que seja não-racista também é uma preocupação da educadora Nilma Lina Gomes (2012, p. 105), que entende que o mesmo deve propiciar “uma ruptura epistemológica”, que seja produzida tomando como pressuposto o “diálogo intercultural”. Essa concepção de currículo deve abarcar “conflitos, tensões e divergências”, porque não há “harmonia”, “quietude” ou “passividade”



quando são abordadas as culturas diferentes sob a perspectiva do “direito do dialogar”.

A inclusão da lei n.º 10.639 no ensino brasileiro, pela ação de professores comprometidos em desconstruir a invenção de uma África concebida como atrasada, tem contribuído com críticas significativas às visões eurocêntricas sobre a África. É exatamente essa concepção que se verificou nos depoimentos orais de alguns professores que lecionam em EJA (Educação de Jovens e Adultos) na rede municipal de São Paulo. Os educandos que frequentam essa modalidade não realizaram seus estudos no tempo regular por diversas injustiças sociais.

Pode-se compreender que as narrativas orais dos professores entrevistados e aqui discutidos têm como base o ensino de EJA a partir de reflexões advindas de propostas pedagógicas freireanas, que apresentou o compromisso pedagógico em desenvolver o projeto de humanização por meio de ações e pensamentos que habitem corpos e mentes de jovens e adultos; e que estes sejam conscientes da libertação do que os oprime e tornem-se, nesse sentido, dignos e livres em suas existências concretas. Pode-se afirmar que sua concepção pedagógica é comprometida com a prática de um humanismo libertador e de um método dialógico de ensino que valorize as multiplicidades dos seres humanos em suas experiências reais no cotidiano e que percebe os educandos como sujeitos no processo de aprendizagem (1995).

Para viabilizar a percepção da fundamentação que embasam essas narrativas anti-opressoras, parte-se de pressupostos teórico-metodológicos de que o estudo das narrativas orais possa desvelar os

depoimentos de professores de EJA com seus valores, concepções de mundo e sentimentos em relação à temática da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira.

O entrevistador, que escuta as narrativas do cotidiano vivido, e o entrevistado, que narra suas vivências e memórias, constroem uma fonte histórica, por meio de registros orais. Com relação à elaboração de entrevistas pela prática da História Oral, os depoimentos analisados são de dois professores de História e um professor de Geografia de EJA - Educação de Jovens e Adultos - na cidade de São Paulo. Parte-se do entendimento que, para a interpretação dessas lembranças, o historiador deve diferenciar memória de história, ou seja, distinguir história-objeto, lugar das tradições e situações vividas, de história-conhecimento, que é uma operação que constrói um discurso teórico-metodológico sobre a memória (D'ALÉSSIO, 1993, p. 101-103).

A corrente de história oral privilegiada nessa pesquisa é a concepção de história oral de vida. Como ressalta Fonseca (2006, p. 39), nessa dimensão de análise, as narrativas orais não são concebidas apenas como informações esclarecedoras do passado ou preenchimento de lacunas da documentação escrita. Ao contrário, ganham relevância nessa vertente teórica, as “[...] vivências e representações individuais” elaboradas pelos professores. De acordo com a autora: “A história oral de vida constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas”.

Nessa perspectiva, a história-memória pode ser interrogada pela história-crítica, que, nesse artigo, é pautada também pelas reflexões de Hall (2009) ao afirmar que os



africanos estabeleceram identidades diaspóricas descentradas, móveis e flexíveis, à medida que suas práticas culturais e históricas, “foram dispersadas para sempre de sua terra natal” (PAULA, 2011, p. 89). Benjamin Xavier de Paula enfatiza, ainda, que a reflexão elaborada por Hall (2001, p.12) sobre as diásporas africanas, ao ressaltar que representa “um movimento de deslocamento que é físico, territorial, identitário, cultural, político, social, ideológico, e principalmente, teórico-político”.

O depoimento do Professor de história S., coordenador de um curso de EJA da rede municipal da cidade São Paulo, compreende que o trabalho com a temática da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira em EJA possibilita a realização de uma ação afirmativa, à medida que entende que a maioria dos estudantes da educação de jovens e adultos impedidos de estudar no tempo regular são os negros. O Professor S. comenta, a esse respeito, que o currículo no ensino de EJA deve privilegiar a positividade dessa ação:

É importante trabalhar com esse tema no currículo porque na EJA se tem um percentual muito grande de negros, mais de 60% dos alunos são negros, e existe uma tendência nos estudos de EJA de considerar a EJA como uma espécie de ação afirmativa, partindo do pressuposto que muitos dos que são impedidos de estudar ou que têm dificuldade de estudo no ensino regular, acabam indo para a EJA, e a maioria

*dessas pessoas são negras.*⁴

A Professora de geografia C., de outro EJA da prefeitura de São Paulo, também cita a questão de que é importante a ação de afirmar-se como negro numa sociedade que vive de modo camuflado e, ao mesmo tempo, explícito, formas de racismo. Assim sendo, o indivíduo pode reconhecer-se como negro, ao trabalhar o tema da história e cultura africana, que segundo ela mesma afirma é uma “autoafirmação da minha identidade” e, ainda, complementa, ao dizer que: “Sou negra e exemplifico o negro na sociedade brasileira, pontuando questões da realidade”.

A estudiosa Lorene Santos (2013, p. 70) contribui com essa reflexão, ao analisar que, como se vive em uma sociedade brasileira arraigada pela invisibilidade e negação da identidade negra efetivada historicamente por discursos de branqueamento, a positivação de ações afirmativas é apresentada como oportunidades de que os negros se reconheçam e afirmem-se como negros. Segundo a própria autora, a ação afirmativa é uma “possibilidade de ressignificação do lugar dos afrodescendentes na sociedade brasileira”.

Para a implementação de ações afirmativas em políticas que promovam a igualdade de oportunidades para todos os sujeitos sociais é importante lutar contra o mito da democracia racial no Brasil, à medida que esta visão está impregnada no imaginário da população, o que leva à uma falsa suposição de que no país vive-se num “paraíso racial” e, nesse sentido, pensa-se

⁴ Entrevista concedida a Marcelo Flório, realizada no dia 21 de maio de 2015.



que “brancos e negros gozam das mesmas oportunidades”. Segundo esse posicionamento é fundamental que ações afirmativas sejam voltadas para os negros, pois do contrário continuarão a ser produzidas no cotidiano, práticas de “[...] de racismo e discriminação racial, mesmo que a constituição brasileira condene a prática do racismo como crime inafiançável” (D’ADESKY, BORGES, MEDEIROS, 2002, p. 35-37).

É importante também refletir que o negro não deve surgir na história do Brasil como sinônimo da palavra escravidão, o que gera uma imagem do negro como um ser apenas escravizado, sem luta e resistência e como se não tivessem ocorrido processos de escravidão com outros povos. Essa crítica está presente no depoimento do professor de história S., que reflete que é necessário desconstruir a noção de que o negro é um ser de “essência” escrava, ao mencionar a importância da apresentação das contribuições dos africanos no Brasil e de “quebrar o negro como escravo”. Nesse depoimento, o termo escravidão deve ser desnaturalizado e compreendido como processo histórico de determinadas épocas e sociedades. Nesse sentido, o professor analisa que não é o mesmo que dizer que a história da escravidão negra no Brasil seja apagada da memória coletiva e das práticas escolares:

É preciso quebrar a ideia do negro como escravo, pois os africanos que vieram para o Brasil são pessoas que, em determinado momento, foram escravizadas. E, a escravidão, é um processo econômico, político, cultural que envolveram outras

etnias e não só a etnia africana. Houve escravidão no planeta inteiro, em lugares onde não haviam negros, então é importante desconstruir com o aluno o conceito de que a escravidão e negro são a mesma coisa. Por esse motivo, é importante trabalhar o tema da cultura negra, e através disso, é possível perceber outras contribuições dos africanos no Brasil, que desvincula essa ideia da participação e da presença dos africanos no país apenas como escravos.⁵

Quando compreendida historicamente, tal como enfatiza o depoimento acima, a escravidão negra no Brasil produziu argumentações que justificavam a escravidão. Nessa acepção, é importante que sejam questionadas em sala de aula e não apagadas da memória social. Dentre estas, as mais utilizadas foram: a visão salvacionista e as explicações advindas de teorias científicas racistas. A explicação salvacionista preconizava que o negro, que era considerado uma raça inferior segundo ótica da cultura europeia, já se encontrava escravo na África e o seu transporte para as regiões cristãs apenas teria a preocupação em salvá-lo e civilizá-lo por meio de uma verdadeira religião. A outra explicação tinha como base as teorias científicas racistas do século XIX, que enfatizam o preconceito, considerando que “o tamanho e a forma do crânio dos negros, o peso de seu cérebro etc. demonstravam que se estava diante de uma raça de baixa inteligência e emocionalmente instável,

⁵ Entrevista concedida a Marcelo Flório, realizada no dia 21 de maio de 2015.



destinada biologicamente à sujeição” (BORIS, 2014, p.26).

É de suma importância observar que, diante às teorias racistas do século XIX, os negros não aceitaram a escravidão de forma passiva. Os negros resistiam por meio de diversas táticas, tais como fugas, agressões, resistências cotidianas e, inclusive, criação de quilombos, cujo objetivo do negro era recompor formas de organização social existentes em território africano. Nessa vertente realizaram, conforme afirma Boris (2014, p. 26) “[...] Fugas individuais ou em massa, agressões contra senhores, resistência cotidiana fizeram parte das relações entre senhores e escravos desde os primeiros tempos. Os quilombos, estabelecimentos de negros que escapavam à escravidão pela fuga e recompunham no Brasil formas de organização social semelhantes às africanas [...]”.

Diferentemente do depoimento do Professor S., que relata a importância de desconstrução histórica do termo escravidão, a Professora C. destaca que em suas aulas procura “[...] desenvolver um trabalho em que ao invés de mostrar a África das mazelas e dos conflitos, mostro a origem dos povos principalmente a matriz africana em seu depoimento”⁶.

Diante da perspectiva apontada acima pela depoente, compreende-se que a professora C. ao apresentar uma África “sem mazelas” e “sem conflito” pode promover estudos que propiciem descontextualizações históricas. Essa “espetacularização da África”, termo cunhado por Santos (2013, p. 81), acaba por narrar histórias de um povo irreal e,

nesse sentido, pode esvaziar o conteúdo histórico do continente africano e enveredar por processos de generalização e mitificação; questões estas que também foram identificadas pelo mesmo autor na análise das narrativas orais de práticas pedagógicas de professores em sala de aula.

Esses discursos podem comprometer os estudos diaspóricos negros ao apresentar o continente africano como territórios sociais sem embates ou conflitos sociais, o que representa a construção de uma África a-histórica. Conforme, afirma Santos (2013, p. 81-82), práticas pedagógicas como essas podem estar inseridas no que o historiador guineense Carlos Lopes chama de “corrente da superioridade africana”, o que viabiliza uma África “idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. Longe de lutas de classe ou de poder”. Segundo a autora ressalta no tocante a essa questão: “Mesmo que alguns professores não tenham tido acesso a uma produção historiográfica afinada com essa perspectiva, algumas de suas premissas e ideias tornam-se bastante difundidas, e até mesmo banalizadas [...]”.

A importância da oralidade na cultura africana é uma característica de fundamental importância para os povos africanos, desde as sociedades mais antigas até os dias atuais e é discutida pela professora C. M. de EJA. A Profa. C. M. reflete sobre a importância dos *griots* ao dizer emocionadamente que, nas narrativas africanas, a memória social, história e poética são preservadas por meio da oralidade. É importante observar que professora pressupõe que esses narradores viabilizam que a sociedade africana mantenha vínculos de pertencimento afetivo com o cotidiano vivido no passado e no presente e

⁶ Entrevista concedida a Marcelo Flório, realizada no dia 15 de agosto de 2014.



compara com as sociedades ocidentais que promovem o apagamento constante de suas histórias e memórias que não interessam ao mundo globalizado que privilegia a prática consumista.

Segundo a fala da professora C. M.:

É importante que a sociedade africana tenha os griots que poeticamente trazem viva a memória vivida de um povo, seus costumes, tradições e outros saberes culturais como música e cinema, entre outros. Essa questão é tão diferente de uma cultura ocidentalizada, em que, na atualidade, existe uma velocidade de informação que reprime as memórias sociais e de grupos locais em nome do presente, do agora e do progresso e, enfim, da cultura mundializada e globalizada.⁷

Os chamados guardiões da tradição oral africana são os denominados *griots*, que são responsáveis pela história, artes, poesia e música da cultura africana. A oralidade é importante porque a palavra é considerada sagrada e não pode ser utilizada de modo imprudente. Na acepção africana, a palavra pode criar, conservar e proporcionar a paz. Porém, também acreditam que pode, ao mesmo tempo, destruir e causar até guerras (MATOS, 2012).

A oralidade é considerada uma forma de conhecimento que é transmitida de geração a geração. De acordo com a linguista Adriana Sucena Maciel (2011, p.1), a palavra, ao ser pronunciada, na África Ocidental, não é

uma representação presente apenas na imaginação. Ao contrário, cria realidades que se concretizam na prática, é uma presença, é ação, que produz transformações e mudanças no cotidiano vivido. Diante desse ponto de vista, em território africano é importante respeitar o que é dito. Então, a palavra, segundo a autora:

[...] na África Ocidental, tem grande poder, ao aproximar-se dela, é importante cuidar e respeitar o que não é possível ser dito. É importante respeitar o que a palavra fala e o que nela se cala. A palavra traz mais do que uma ideia, ela traz realidades possíveis, e tem a força de produzir mudanças. Ela é presença, não como representação do que não está, mas ela mesma, presente, é ação (MACIEL, 2011).

Considerações Finais

A crítica ao eurocentrismo, no currículo de EJA, é considerada como uma das formas de implementação do diálogo com a diversidade cultural, a partir do conhecimento e aprendizado de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, que foram silenciados historicamente. Nessa perspectiva, observa-se que nos depoimentos de alguns professores há uma ruptura com a visão de que o continente africano seja concebido como homogêneo. Nessa dimensão de análise, as cultura africana e cultura afro-brasileira passam a ser compreendida como sinônimo de multiplicidades de identidades e pluralidades culturais. Assim sendo, a África não é um território singular, sem cultura, atrasada, selvagem e primitiva.

⁷ Entrevista concedida a Marcelo Flório, realizada no dia 16 de abril de 2015.



Partiu-se, neste artigo, portanto, do entendimento de que alguns entrevistados consideram que o ato de educar pode ser traduzido como um projeto de vida politizado, em que “ser educador” se constrói como resultado de concepções teóricas e práticas comprometidas com a tarefa de ensinar em uma dimensão reflexiva e questionadora de imagens preconceituosas sobre as diásporas negras.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos, histórias silenciadas. In: Tempo e Argumento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Florianópolis, v. 1, n.1, 2009.
- BORIS, Fausto. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2014.
- BHABHA, Home. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- CARBONELL, Sonia. **Educação Estética na EJA**: a beleza de ensinar e aprender com os jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2012.
- CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil. In: Diásporas. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, p.351, jun. 2012.
- D’ADESKY, Jacques; BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan/abr, 2012.
- GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei n. 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.



MACIEL, Adriana Sucena. Olhares estrangeiros. Congresso Internacional da Abralic. **Anais** Centro, Centros – Ética, Estética. Curitiba: UFRP, 2011.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARQUES, Danilo Luiz. Folga negro, branco não vem cá: o quilombo como arte da memória negra sobre Palmares. In: **Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. Curitiba: UFRP, 2015.

NACKED, Rafaela Capelossa. **Chocolate e mel: negritude, antirracismo e controvérsia nas músicas de Gilberto Gil (1972-1985)**. Dissertação, (Programa de Estudos Pós-Graduação em História) - Mestrado em História, PUC Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PAULA, Benjamin Xavier de. Das teorias racistas às diásporas africanas: o negro na sociedade brasileira. In: **Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais**. Olinda: UFBA, 2011.

ROCHA, Eduardo. **Cultura & Imaginário**. São Paulo: Mauad, 1998.

SILVA, Marcos. Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 19-20, 2010

SANTOS, Lorene. Ensino de história africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.