

O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA – *campus Belém*

Helena do Socorro Campos da Rocha*

Resumo: O presente estudo tem como *locus* o *campus* Belém do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Trata dos saberes docentes acerca da África na Geografia e os impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003. Constatou-se pouco reflexo direto desta nos currículos escolares, cuja efetivação está comprometida por conta da qualidade dos livros didáticos utilizados e pela deficiência na formação do professor, no caso da pesquisa, especificamente da disciplina Geografia, ministrada no IFPA *campus* Belém. Percebeu-se que existem dificuldades conceituais por parte dos professores, destacando-se, dentre elas, a questão da formação inicial no que diz respeito ao conhecimento da realidade africana e afro-brasileira, pois os antigos currículos acadêmicos dos cursos de formação de professores ignoravam esse campo do conhecimento. O que sabe, acerca da África, quem ensina Geografia impacta, sobremaneira em quem aprende essa mesma África.

Palavras-chave: África; Lei nº 10.639/2003; ensino; saberes docentes; Geografia.

Abstract: This study has such as the locus *campus* Belém Insituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). It is of the knowledge about teachers of Africa in the geography and the impact on the implementation of the Lei nº 10,639 /2003. We've perceived little reflection about this in school curriculum, whose effectuation is compromised on account of the quality of the didactic books used and the deficiency in the training of the teacher, in the case of the research, specifically from the discipline Geography, provided in the IFPA *campus* Belém. Have been found that there are conceptual difficulties of teachers, including, among them, the issue of the initial training with regard to the knowledge of the situation and african afro-brazilian, because the old school academic curriculums of training courses for teachers were unaware that the field of knowledge. What we know, about the South Africa, who will teach Geography impacts, particularly in those who learns that same South Africa.

Key words: Africa, Lei nº 10,639 /2003, Education, Docent Knowledge, Geography.

* Pedagoga e Doutoranda em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA), Coordenadora do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros do IFPA *campus* Belém

1. Introdução

A implementação da Lei nº 10.639/2003 não se deu de forma linear no locus da pesquisa, o campus Belém do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (doravante IFPA). O estudo particulariza um ângulo dessa trajetória, focando nos saberes docentes acerca do continente africano que irão impactar no fazer docente nas salas de aula na disciplina Geografia.

Objetiva-se, de forma geral, analisar as implicações dos saberes docentes acerca da África, a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003 na disciplina Geografia no currículo do *campus* Belém do IFPA. De forma específica, busca-se identificar o lugar que ocupa as questões ligadas ao continente africano nos livros didáticos de Geografia; visibilizar a Lei nº 10.639/2003 e seus aportes legais enquanto instrumentos de rompimento oficiais do silêncio e invisibilização da contribuição da África para a formação do povo brasileiro; e situar o fazer docente acerca da África e do ensino de Geografia na educação básica no *campus* Belém.

Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, baseada na corrente epistemológica Dialética¹, através de um estudo de caso, realizado sob a forma de pesquisa de campo com docentes da disciplina de Geografia que atuam na educação básica no IFPA *campus* Belém. Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário semiaberto, em que foram analisadas as categorias conhecimento da Lei 10.639/2003, saberes acerca da África e recursos didáticos para ensinar questões relativas à África.

O trabalhado aqui evidenciado é o recorte de uma pesquisa mais ampla do projeto “África: o que sabe quem ensina Geografia e o que entende quem aprende”, patrocinada pelo PIBICTI-2011 (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Pesquisa Científica, Tecnologia e Inovação).

Partimos da hipótese de que o conteúdo “África” foi invisibilizado na formação inicial do professor de Geografia e que o mesmo precisa de formação continuada para ter êxito na implementação dos pressupostos legais da Lei 10.639/2003.

2. O estado da arte do ensino da África na Geografia: o lugar da África nos livros didáticos

Neste trabalho, damos ênfase às pesquisas “Cenas Étnicas no Livro Didático de Geografia”, de Tonini (2000); “A Percepção das imagens nos livros didáticos de Geografia” (Matozo, 2008) e “A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Geografia: Representações dos Negros e África nos livros didáticos (Costa & Dutra, 2009)”. Tais estudos analisam as representações do negro e do continente africano através das imagens e conteúdos nos livros didáticos de Geografia.

Existe uma predominância da representação estereotipada acerca do negro e da África nos achados desses pesquisadores. Prevaecem imagens de uma África selvagem e devastada pela pobreza, reflexo da assimilação de uma perspectiva

¹ Segundo Triviños (1990) a opção Dialética impõe que o pesquisador abstraia a realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Deve estar convencido de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado.

que não condiz com a realidade do continente africano e de sua importância no processo evolutivo do Homem. A repetição dessas imagens inferiorizadas e negativas influenciam sobremaneira o processo de aprendizado dos alunos. Longe de evidenciar a realidade africana, tais representações perpetuam um discurso cristalizado na ótica dominante europeia e Estadunidense.

Em relação à categoria geográfica de Nação, os achados de Tonini, mostram que:

“[...] são trazidas imagens que mostram os africanos com expressões corporais que mostram valores culturais diferentes dos europeus e estadunidenses. Os primeiros são mostrados, geralmente, em espaços rurais, cujas paisagens são inóspitas ao desenvolvimento econômico e, encontram-se sentados, cabisbaixos, apáticos. Enquanto que os outros são trazidos por imagens que mostram espaços urbanos, de trabalho, encontram-se de pé, com o olhar direcionado ao leitor, alegres, altivos. Essas imagens constroem um estoque de verdade, pois elas vão criando sentidos.” (2000, p. 4)

Tais sentidos, marcados pela relação entre etnia e poder, são vistos, por grande parte dos alunos, como verdades, já que são descritos sob uma lógica dominante e estereotipada, em que as nações européias e estadunidenses são símbolos de modernidade, progresso e desenvolvimento socioeconômico. Por sua vez, a nação africana em detrimento das outras, é, representada a partir do estigma de miséria, fome e baixo desenvolvimento tecnológico.

Acerca da relação entre etnia e poder, é pertinente uma análise acerca dessas categorias na produção do conhecimento histórico acerca da África e de suas populações. Lopes (1995) classificou as obras e detectou a existência de três correntes nas quais podem ser apontadas visões comuns das diversas produções historiográficas acerca da África, a partir do século XIX: a Corrente da Inferioridade Africana, da Superioridade Africana e da Nova Escola de Estudos Africanos.

A Corrente Historiográfica da Inferioridade Africana, inserida no contexto do século XIX, possuía uma perspectiva na qual as populações africanas, principalmente aquelas localizadas na região sul-saariana, eram vistas como destituídas de história por não terem códigos escritos e por serem classificadas como tradicionais, o que Hernandez (2005) denomina como “invenção da África”. Dessa maneira, consolida-se o discurso do racismo científico como justificador da exploração do continente e de suas populações pelas potências europeias, as quais estavam se expandindo no século XIX contexto. Essa corrente tem como pontos fortes os pressupostos de Lineu e Hegel.

Pratt cita a classificação feita por Lineu em 1758, na qual o autor distingue cinco variedades humanas:

1. Homem selvagem. Quadrúpede, mudo, peludo.
2. Americano. Cor de cobre, colérico, ereto, cabelo negro, liso, espesso; narinas largas; semblante rude; barba rala; obstinado, alegre, livre. Pinta-se com finas linhas vermelhas. Guia-se por costumes.
3. Europeu. Claro, sangüíneo, musculoso, cabelo louro, castanho, ondulado; olhos azuis; delicado, perspicaz, inventivo. Coberto de vestes justas. Governado por leis.
4. Asiático. Escuro, melancólico, rígido; cabelos negros; olhos escuros; severo, orgulhoso, cobiçoso. Coberto por vestimentas soltas. Governado por opiniões.
5. Africano. Negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos, pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente, negligente. Unta-se com gordura. Governado pelo capricho. (1999, p. 68)

Hegel (*apud* Hernandez, 2005) concebe a África sul-saariana como uma região marcada pela ausência de historicidade em função de duas questões: primeiramente porque esta é entendida como própria do Velho Mundo (Europa); em segundo lugar, por conceber o africano como sem autonomia para construir sua própria história. O autor afirmou, ao analisar a História da África, que não se poderiam encontrar progressos e movimentos históricos. Sua conhecida conclusão considerou que a África não faria parte da “história do mundo”.

Hernandez cita Hegel para enfatizar esta percepção de inferioridade da África:

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. Não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente. [...] nesta parte principal da África, não pode haver história. (2005, p. 19-20)

Essas percepções - repletas de equívocos e preconceitos - impactaram na produção de conhecimentos acerca da África e têm como consequência materiais didáticos que apresentam um desconhecimento sobre o continente e suas populações.

A Corrente da Superioridade Africana data da segunda metade do século XX, possuindo, como característica afim, a construção de uma nova visão acerca da História da África e de suas populações, centralizando-as para pensar, inclusive, a História ocidental, pautada no estudo e na discussão de obras de historiadores africanos e de africanistas não eurocêntricos.

Essa perspectiva de análise da História Africana teve como marco a publicação da coleção História Geral da África, patrocinada pela UNESCO, iniciada em 1980, com a participação de intelectuais africanos e estrangeiros. Tal projeto teve seu planejamento iniciado em 1966, a partir de um pedido formal dos países africanos recém libertados, posto que os oito volumes da História Geral da África tornar-se-iam fonte obrigatória sobre o assunto, em que os maiores especialistas da área puderam, democraticamente, expor seus pontos de vista sobre o passado e o presente africano (BARBOSA, 2008).

Nesse sentido, Ki-Zerbo assevera que:

a História da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (2010, p. 32)

A Corrente da Nova Escola de Estudos Africanos, representada por Ki-Zerbo nessa pesquisa, refere-se ao período a partir dos anos 80 do século XX. Trata-se de uma construção historiográfica que tem como pressuposto pensar a história do continente e de suas populações, a partir de processos endógenos e exógenos ao mesmo, às suas diversidades culturais em tempos históricos remotos ou do tempo presente (M' BOKOLO, 2008).

Costa e Dutra (2009), no texto “A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Geografia: Representações dos Negros e África nos livros didáticos”, destacam a categoria de espacialização, em que os livros didáticos representam o negro e o afrodescendente inseridos no espaço do mercado de trabalho informal e em atividades de baixo prestígio social. Assim, em se tratando da categoria nação, os livros didáticos analisados invisibilizam a contribuição da cultura africana e afrodescendente na formação da sociedade brasileira.

O continente africano é representado nos livros analisados, somente como fonte de riquezas minerais na categoria paisagem. A despeito dessa visibilização em relação às riquezas minerais, no que tange à categoria território, a África aparece inferiorizada no contexto político e social.

Neste trabalho, em razão dos novos arranjos espaciais gerados pelos avanços técnicos, científicos e informacionais, tornando as relações, interações e mediações mais complexas, intensas e abrangentes, o conceito de território vai ser discutido através das relações de poder entre indivíduos, grupos de indivíduos e instituições enraizadas no trabalho, as quais formam os territórios, a partir do pressuposto teórico de Haesbaert (2010).

O autor analisa território a partir de diferentes olhares, elaborando uma classificação em que se verificam três vertentes básicas: 1) jurídico-política, em que “o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal”; 2) cultural que “prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço”; 3) econômica, “que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho”. (HAESBAERT *apud* SPOSITO, 2004, p.18).

Em sua análise, Borges (2009) detecta a tentativa dos livros analisados em representar o Egito de forma apartada ao continente africano, como se esse país não pertencesse à África. Mais forte é a tentativa de embranquecê-lo, persistindo aí a visão eurocêntrica de quem escreve esses conteúdos e selecionam as imagens pertencentes a esses livros.

Persistem, nesta pesquisa, imagens de uma África conflituosa, atrelada à fome e à miséria, com baixo desenvolvimento tecnológico, dependente de outros países para se desenvolver social, econômica e politicamente. Abordam ainda, o negro inserido no mercado de trabalho informal, em profissões de baixo prestígio social e com baixa remuneração.

Dessa forma, em relação aos livros didáticos analisados nas pesquisas, a Geografia pouco tem contribuído para que o indivíduo tenha uma percepção dessas imagens de forma mais crítica e reflexiva, uma vez que, ao analisar-se as considerações dos autores sobre os livros didáticos, concluiu-se que estes se propõem ainda a descrever e mencionar informações a respeito da África de maneira estereotipada.

No que tange aos entraves para o ensino da África na Geografia escolar brasileira, faz-se necessário compreender que, mesmo com a regulamentação da Lei 10.639/2003 e com a força e engajamento político e social do Movimento Negro para o cumprimento da mesma, muitas são as barreiras que dificultam o ensino do continente africano a partir de uma perspectiva, senão a que nos foi imposta pelos colonizadores europeus.

Esses entraves estão presentes nos mais diversos âmbitos escolares, compreendendo desde o trabalho do professor até o engajamento do movimento da Geografia crítica na escola e o próprio sistema de educação escolar, dentre outros. No entanto, não são barreiras que não possam ser vencidas em sala de aula.

A África algumas vezes é representada na Geografia escolar de forma estereotipada, desvalorizada, entre outros. Uma África que por vezes é representada a partir da “legitimação de um imperialismo” (MORAES, 2008, p. 83), ou então através do olhar possibilita:

Ao definir o progresso como fruto de relação entre sociedades com gêneros de vida diferentes, num processo enriquecedor, Vidal de La Blache abriu a possibilidade de falar da ‘missão civilizadora do europeu na África’. (idem).

Porém, busca-se meios para driblar tais dificuldades, tentando-se desenvolver propostas para a efetivação de novas perspectivas para o ensino da África na Geografia. Embora sejam reflexões parciais, acredita-se que se possa contribuir para encontrar caminhos para o lugar da África na Geografia escolar.

3. A Lei nº 10.639/2003 e seus aportes legais como instrumentos de rompimento oficiais do silêncio e invisibilização da contribuição da África para a formação do povo brasileiro

A Lei nº 10.639, promulgada em janeiro de 2003, inclui os artigos 26A, 79A e 79B, que compreendem a obrigatoriedade e a valorização do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nas redes oficiais de ensino, tendo como uma das finalidades fazer a reparação dos direitos que foram reprimidos aos negros e seus descendentes no período Colonial. A Lei determina que:

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

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

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

Art. 79B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003)

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, uma das obrigações do Estado para com a população negra é a reparação dos direitos negados aos afrodescendentes desde o período da Colonização, sobretudo no âmbito educacional. Tal resolução obriga as Instituições de Ensino Superior a incluírem, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, as relações etnicorraciais, bem como o tratamento das questões e temáticas que diz respeito aos afrodescendentes (BRASIL, 2004).

A presença da África no ensino é uma realidade, por força de Lei. No entanto, sua materialidade nas salas de aula vem se dando de forma lenta, por conta da existência de dificuldades conceituais por parte dos professores. Esse fato é consequência da deficiência na formação inicial docente, no que diz respeito ao conhecimento da realidade africana e afro-brasileira, pois os antigos currículos dos cursos de formação de professores ignoravam esse campo de conhecimento.

A obrigatoriedade desse conteúdo esbarra com a carência na formação profissional. Acerca da formação inicial e continuada de professores para a Educação das relações etnicorraciais, percebe-se uma preocupação no Parecer nº CNE/CP 03/2004:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004, p. 13)

Já na Resolução CNE/CP nº 01/2004 em seu artigo 1º, tem-se que:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira- e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.(BRASIL, 2004)

Para mostrar a deficiência da formação docente e suas implicações no trato com as questões etnicorraciais, Cavalleiro (2005) cita Munanga:

... o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2001, p. 8).

A qualificação dos professores se configura, ainda, em um dos principais entraves para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e seus aportes legais no sistema educacional brasileiro, por serem esses, os responsáveis diretos pela aplicação da Lei. Também a forma como os professores tratam esses conteúdos interfere no pensamento crítico e nas visões de mundo eurocêntricas validadas pela mídia, as quais permeiam o mundo da educação e do alunado, que acaba representando tais sentidos na sociedade em que está inserido.

Estudos - como os de Coelho (2006) - detectam que a formação docente no estado do Pará é deficiente e necessita de “formação continuada” e profissionalizada. Contudo, a implantação da Lei nº 10.639/2003 depende de capacitação no processo de formação inicial e continuada para que se tenha êxito no ensino-aprendizagem em sala de aula.

A autora cogita que parte da responsabilidade pela reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias no universo escolar se deve a lacunas na formação docente. Segundo ela, os cursos de formação de professores não preparam os futuros profissionais para enfrentarem o processo educativo como uma totalidade, na qual a formação da identidade é etapa fundamental. E mais, não encaminham procedimentos para a superação de vícios presentes na cultura brasileira hegemônica, no qual proliferam mecanismos de discriminação e práticas preconceituosas.

A esse respeito, Rocha (2007, p. 58) evidencia o papel do professor enquanto agente principal de aplicação da Lei nº 10.639/2003 “(...) São eles os executores finais do processo de ensino-aprendizagem”.

A Lei 10.639/03 só sairá da teoria se o professor estiver apto para tal, se este receber uma formação que lhe propicie os saberes históricos em sua essência, bem como o resgate dos saberes culturais do afrodescendente. Enquanto agente da educação, o professor possui as ferramentas para iniciar reconstrução e reparação da História, e é da necessidade da formação do educador, para o cumprimento da obrigatoriedade da Lei, que surge, também, a necessidade de investimento na formação continuada.

A implementação dos dispositivos previstos na Lei 10.639/03 acarreta, para todo o sistema educacional, o enfrentamento de um conjunto imenso de questões. E está claro que para o alcance dos resultados esperados, é necessário o investimento na formação e na capacitação de professores. (ROCHA, 2007)

4. O fazer docente acerca da África e o ensino de Geografia na educação básica

Entendemos que a escola é o *locus* para a eliminação das discriminações raciais, visto que proporciona acesso aos conhecimentos científicos e a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concepção das nações como espaços democráticos e igualitários.

Fiorentini et al. (1998) visibiliza o trajeto histórico das pesquisas, acerca dos saberes docentes na formação de professores. Segundo o autor, de uma valorização quase exclusiva dos saberes específicos consolidados em sua formação inicial, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para segundo plano, o domínio dos conteúdos específicos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes, já que os achados revelevam pouca valorização e raramente eram problematizados ou investigados tanto pela Academia como pelos programas de formação de professores.

A década de 1990 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores. Pimenta (1999) resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo, de reelaboração dos saberes adquiridos na formação inicial em confronto com sua prática vivenciada. Dessa forma, os saberes irão se consolidando a partir de um processo de reflexão na e sobre a prática docente.

Silva (1997) identifica nessa década o reconhecimento do professor como sujeito de um saber e de um fazer, revelador da existência de um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisa ser conhecido, já que o mesmo norteia a prática educativa.

Pimenta (1999), em pesquisa a partir de sua prática com alunos de em formação inicial, destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. São identificados três tipos de saberes imprescindíveis na docência: a) da experiência, que seria aquele saber aprendido na formação inicial, assim como o que é produzido na prática, no processo de reflexão e interação com seus pares; b) do conhecimento, que implica na revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e de suas especialidades no contexto contemporâneo; e c) dos saberes pedagógicos, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Tais pesquisas nos remetem a um duplo olhar acerca do saber docente: o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal do professor, tendo em vista que o saber é construído em um contexto histórico e social, vivenciado e transformado em saber da experiência profissional. Esse duplo olhar direcionará os achados obtidos aqui:

Na busca de saber como se encontra o estudo das relações etnicorraciais, mais precisamente da África ensinada pelos professores de Geografia no Ensino Médio do campus Belém, realizou-se uma pesquisa com dois docentes desse componente curricular, aqui identificados como P1 e P2.

4.1 O conhecimento da Lei nº 10.639/2003

No que diz respeito ao conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003, P1 respondeu conhecer e explicou que esta “é um dispositivo que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e que coloca no currículo das escolas a obrigatoriedade da temática História e Afro-brasileira, sendo que é um instrumento das lutas e reivindicações principalmente do movimento social negro”. Já P2, revela um completo desconhecimento debitando este em função de sua vida corrida de professor.

O tempo é um fator que interfere no cotidiano escolar e na formação continuada do professor, pois há questionamentos sobre se realmente existe um tempo para os professores refletirem e reorganizarem suas práticas e aparece como dimensão também importante para os estudos dos saberes dos professores. Segundo Calixto (2003, p.7), “o saber dos professores possui como fundamentos condicionantes o tempo e o próprio trabalho”.

O desconhecimento das bases legais que dizem respeito às questões etnicorraciais revela uma realidade de despreparo comum, em muitas de nossas escolas. De acordo com o Parecer CNE/CP, número 03/2004, nem a escola e nem os professores podem improvisar, de modo a obter êxito.

Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações etnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004)

O fazer docente não pode ocorrer de forma premeditada ou no improviso, sob o risco de aumentar ou gerar mais preconceito e discriminação. A educação das relações etnicorraciais e suas bases legais contribuem, no sentido de fomentar nas escolas a produção de conhecimentos e práticas, que eduquem os indivíduos a conviverem e interagirem com a diversidade brasileira, garantindo o respeito aos direitos legais e a valorização de identidades. O reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, é um reparo da dívida social em relação ao segmento negro da população brasileira, o que possibilita uma tomada de posição contra o preconceito, a discriminação racial e a construção de ações afirmativas na área da educação.

Dessa forma, deve ser pensada a discussão a respeito do despreparo do professor e da necessidade de formação continuada para o trato com as questões etnicorraciais e suas bases legais. Tais considerações devem ser empreendidas a fim de emponderar o docente em seu fazer com a devida apropriação do saber em um espaço para reflexão de sua prática e para a reorganização do tempo

na escola e fora dela, contextualizado em um mundo pós-moderno.

4.2 A formação inicial e continuada docente

Parte-se do pressuposto de que, para ensinar, o professor deve ter em mente que no fazer docente, os indivíduos envolvidos estão “como seres inacabados, inconclusos, e com uma realidade que, sendo histórica é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 83). É com esse olhar que trataremos da formação inicial e continuada do professor para o trato com as relações etnicorraciais.

A formação inicial influencia diretamente a formação do futuro profissional, na medida em que é na academia que os professores formadores trabalham a visão de mundo a respeito das relações sociais e da profissão com bases políticas, teóricas e metodológicas.

Tal visão de mundo extrapola a organização do espaço físico que define o papel do professor formador, do futuro professor, do conhecimento e dos procedimentos e recursos didáticos utilizados, envolvendo as práticas e as relações entre os agentes do processo educativo, cujo objetivo principal é o ensino e a aprendizagem.

No que tange ao impacto dos recursos didáticos em sua formação, P1 relata o uso de filmes, que influenciaram de forma positiva, e revistas e reportagens, que lhe influenciaram de forma negativa. P2 afirma que filmes, livros e revistas lhe influenciaram de forma negativa.

Acerca de temas acerca da África em sua formação inicial, P1 e P2 relatam o estudo de conflitos étnicos, os blocos econômicos e os problemas socioeconômicos da África. Os entrevistados fazem um esforço em dizer como a África é trabalhada na educação básica: uma “África estereotipada, faminta, doente”, ou uma “África zoológico”, ou como afirma P2, “é mais enfatizada para se tratar das questões dos conflitos étnicos territoriais, nesse caso é mais trabalhada a questão das guerras”.

Constatou-se que, na formação inicial dos entrevistados, não existiu um preparo para o trato com as relações etnicorraciais. Não observou-se, em suas falas, uma consistência teórica sobre a temática, tampouco de suas bases legais, muito embora P1 afirme ter conhecimento sobre a Lei 10.639/2003.

Depreende-se que a formação inicial é de extrema importância tendo em vista a representação pragmática de formação em que o professor iniciante vislumbra a possibilidade de transferir o que aprendeu em seus cursos para a prática profissional contextualizada. Essa compreensão revela que, enquanto alunos, eles não incorporaram uma concepção de conhecimento como processo, necessitando de ressignificações. Por outro lado, também está indicando a ausência dos conteúdos necessários nos currículos da formação inicial para o trato com as questões etnicorraciais. Essa formação provoca o que Tardif chama de “choque de realidade” em que

o professor se sente relativamente seguro com o conteúdo, mas dá-se conta que, para ensinar, outros saberes são fundamentais. Recorre à sua trajetória de formação inicial e não raras vezes encontra um vácuo de compreensões entre a realidade escolar e o percurso curricular que percorreu. Tem conhecimentos estanques sobre a matéria de ensino e sobre a organização escolar e a didática. Mas falta-lhe maior articulação desses componentes, especialmente diante do campo complexo e exigente que é a sala de aula contemporânea. (2002, p. 87)

Dentre as exigências da escola contemporânea, que implica na formação continuada docente, está a condição de manter uma estreita relação com a prática pedagógica tendo em vista as novas competências e habilidades necessárias ao ser professor, tendo em vista a velocidade com que o conhecimento atravessa a sala de aula através da rede mundial de computadores, bem como das redes sociais, que perpassam pelo cotidiano da escola, do professor e dos alunos.

Hargreaves (1994, p. 224 citado por KISHIMOTO, 2006) entende que a formação continuada de docentes deve se pautar em três princípios: diagnose da situação, identificação do que se deseja mudar, início dos processos de transformação em que a investigação e a pesquisa são tomadas como princípios educativos.

Em relação à formação continuada, os entrevistados demonstraram, a partir de suas experiências em sala de aula, que esta, em relação à Lei 10.639/2003 é de fundamental importância para suas práticas, uma vez que em muitos momentos encontram dificuldades para trabalhar a África no ensino da Geografia.

Constatou-se, a partir do relato de P2, a presença de dúvidas e desconhecimento a respeito da África, o que impacta seu fazer docente. Dessa forma, foi diagnosticada a realidade de que os professores têm lacunas em sua formação inicial em relação aos conteúdos solicitados na implementação da Lei nº 10.639/2003, conforme detectados nas falas de P1 e P2. Assim, passa-se ao segundo momento da proposição de Hargreaves (1994, p. 224 citado por KISHIMOTO, 2006), que se constitui pela identificação do que se deseja mudar: a realidade posta de invisibilidade dos conteúdos acerca da África nos currículos escolares. Posteriormente, iniciam-se os processos de transformação através da investigação e da pesquisa enquanto princípios educativos da necessidade de formação continuada.

Coelho (2006, p. 108) afirma que um dos grandes problemas que acarreta o preconceito e a discriminação na educação de base das crianças é o não ensinar para as relações etnicorraciais, além do despreparo do professor em sua formação inicial. Sendo assim, “parte da responsabilidade pela reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias no universo escolar se deve a lacunas na formação docente”. Disso decorre uma desatenção no que se refere a atos de preconceito e racismo gerados em sala de aula “com brincadeiras de mau gosto ou fazendo referências às características fenotípicas” (idem p.109).

4.3 A educação para relações etnicorraciais e o ensino da Geografia

No que diz respeito à forma como os professores trabalham as categorias da Geografia relacionadas ao continente africano, P1 mencionando a paisagem, relata “a construção da paisagem enquanto produto de seus aspectos naturais e sociais”. Já P2 afirma que, “infelizmente a paisagem da África é caracterizada pela pobreza, precariedade, desigualdade e abandono, é a imagem que vem dos livros didáticos, e o aluno não consegue ver por outro caminho, pois o próprio livro reproduz essa imagem”.

Evidencia-se, a partir do exposto, a diferença entre as práticas utilizadas por cada docente, enfatizando-se sua maneira de trabalhar a paisagem africana e a influência do livro didático, o qual ainda é o único material utilizado pelo professor de Geografia em muitas escolas.

Quanto aos aspectos da África mais trabalhados no ensino de Geografia, P1 respondeu que o “continente africano em geral, é representado a partir de suas contradições, conflitos, fome e doenças”. Já P2 assegura que os aspectos mais enfatizados do continente africano são “as questões dos conflitos étnicos, territoriais, [...] as guerras”. Evidencia-se, nesses discursos, uma ênfase no trato com o continente africano nos aspectos negativos, que o inferiorizam.

A respeito da importância da transversalização das relações etnicorraciais no ensino da Geografia, P1 afere que “a transversalização é importante pelo aspecto da construção da identidade nacional brasileira a partir da influência dessa cultura, embora haja dificuldade para se tratar desse tema”. P2 aponta que “ela é importante para criar uma imagem da África a partir de uma leitura ampla e integrada entre as disciplinas, o que daria ao aluno uma maior bagagem intelectual”.

Em relação aos recursos materiais utilizados pelo professor para ensinar a África na disciplina de Geografia, P1 relata o uso de vídeos e P2 afirma utilizar livros complementares, vídeos, jornais e revistas.

A efetivação do processo de ensino-aprendizagem baseia-se em uma relação de troca de saberes entre quem ensina e quem aprende. E, no que tange à diversidade, mais especificamente à questão do continente africano, urge, ao professor, conhecimentos para consolidar alterações nas imagens distorcidas e negativadas ao longo de séculos pela História, que se foi mal contada, tendo em vista o contexto político e ideológico que contribuíram para isso, necessita de um resgate por parte da escola.

Retrabalhar a África passa a ser, após a legalização da Lei nº 10.639/2003, o elemento mais poderoso e subversivo da política cultural no século XXI. Isso não se deve ao fato de os sujeitos estarem ligados ao passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual a cultura africana fluiu imutável por gerações, mas à forma como os docentes se propuseram a produzir de novo a “África”, dentro dos cursos de formação de professores. Essa tem sido uma questão de interpretação da “África”, releitura da “África” e do que essa “África” poderia significar para a cultura, hoje.

4.4 O livro didático

A percepção dos entrevistados acerca da representação da África nos livros didáticos de Geografia foi negativa, destacando-se a evidência de uma grande quantidade de erros presentes, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto nas imagens apresentadas.

No que diz respeito às limitações do livro didático e do professor de Geografia no ensino da África, P1 assevera que “as limitações ocorrem devido à forma enviesada com a qual são tratadas as questões relacionadas ao continente africano.” Por sua vez P2 afirma que “a maior limitação está presente nos livros didáticos pelo fato de reproduzirem a imagem da África a partir do Ocidente, ou seja, uma imagem estereotipada”.

Observa-se que os professores debitam as limitações no trato com a África a fatores externos a eles próprios, esquecendo-se de nomear fatores intrínsecos à sua formação inicial.

O continente africano é trabalhado sob o princípio da dúvida. Por conta disso, as representações da África, em seu conjunto, sustentam a visão de uma África desenvolvida e atrasada ao mesmo tempo. A África tem História, mas essa História se diferencia por regiões e povos - constituindo-se por duas linhas gerais: a que se desenvolveu e a que ficou estagnada. Nesse sentido, pode-se afirmar que a atual inserção da África nos livros didáticos se dá dentro da ‘camisa de força cultural’ europeia. Em outras palavras, há uma predominância da corrente da inferioridade do continente africano tratado no início desse estudo.

5. Considerações parciais

Oito anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, constata-se pouco reflexo direto nos currículos escolares, cuja efetivação está comprometida por conta da qualidade dos livros didáticos utilizados e pela deficiência na formação do professor, no caso da pesquisa, especificamente da disciplina Geografia no IFPA *campus* Belém.

Não obstante, as conquistas institucionais relativas à questão da presença da África no ensino serem uma realidade através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB, concretamente, a situação não é simétrica. Isso ocorre porque existem dificuldades conceituais por parte dos professores. Dentre elas, destaca-se a questão da formação inicial no que diz respeito ao conhecimento da realidade africana e afro-brasileira, pois os antigos currículos acadêmicos dos cursos de formação de professores ignoravam este campo de conhecimento.

A obrigatoriedade desse conteúdo se deparou com a carência na formação profissional. Até o momento, os cursos de formação continuada parecem não dar conta da demanda contida. Embora os livros didáticos tenham, em boa parte, realizado reformulações nas quais se incluem temáticas da História da África, carece aos professores discussão sobre as especificidades do tema.

No que tange à África, os maiores desafios aparecem quando se trata de orientar com materiais qualificados para a educação básica. Os aportes teóricos utilizados nesta pesquisa mostram que os autores dos livros

didáticos analisados pautam-se na corrente da Inferioridade Africana para representarem a África aos alunos que também sofrem a influência da mídia e de discursos que tendem a reforçar estereótipos negativos desse continente, em detrimento das imposições legais.

Levando-se em conta o exposto, a pesquisa pretende ser uma contribuição nesta carência de trabalhos que analisam o comportamento de professores no que tange às representações da África em sala de aula, imbricados no fazer docente.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Nº 1 jun./2008.

BORGES, Jorgeval A. **Memória e Conhecimento**: análise do papel da memória na teoria do conhecimento de David Hume. Sorocaba, SP: PPGE da Universidade de Sorocaba, 2009. Disponível em: <http://periódicos.uniso.br/index.php/quaestio>. Acesso em 12 de maio de 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília. 2003

_____. Parecer nº CNE/CP 003/2004, de 10 de maio de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2009.

_____. Resolução nº CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CALIXTO, Aldecí Cacique. Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas na/da internet. In: 26^a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2003. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/aldecicaciquecalixto.rtf>. Acesso em 29 de outubro de 2011.

CAVALLEIRO, Elaine. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 170-1989. Belo Horizonte: MAZZA; Belém: UNAMA, 280 p. 2006.

COSTA, Raphael Luiz da Silva da, DUTRA, Diego França. A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Geografia: Representação dos Negros e África nos Livros Didáticos. **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**. Porto Alegre- RS, 2009.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAESBAERT, R.. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia, América do Norte**, 9, fev. 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/213/205>. Acesso em: 30 Out. 2011.

HERNANDEZ, Leila Leite. O Olhar imperial e a invenção da África. In: **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. Belo Horizonte: Selo Negro, 2005, pp. 17-44.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Contextos Integrados e a qualidade da educação infantil. IN: SILVA, Aída Maria Monteiro et all (org.) **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África**/ editado por Joseph. Ki -Zerbo. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

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

M' BOKOLO, Elikia. **As Heranças Africanas. África Negra História e Civilizações**. Tomo I. Até ao século XVIII. Lisboa, Vulgata, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena historia critica**. 21ª Ed. São Paulo: Anna Blume, 2008.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 3º edição. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. São Paulo: EDUSC, 1999 p. 68

ROCHA, Helena do S. C. da. (org.). **Questões Etnicorraciais: estudo de caso no IFPA**. (org.) Belém: IFPA, 2010.

_____. Ação Afirmativa de Inclusão no Ensino Superior: Um Estudo de Caso no CEFET-PA. **Cadernos Temáticos nº 11**. SETEC/MEC. 2007.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997.

SPOSITO, Eliseu Savério. Sobre o conceito de território: um exercício metodológico para a leitura da formação territorial do sudoeste do Paraná. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis-RJ: Vozes, 2002.

TONINI, I. M. Cenas étnicas no livro didático de Geografia. In: **Anais do I Congresso de História da Educação**, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciência Social**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1990.