



**ASSOCIANDO A PALAVRA ÁFRICA:
PROPAGAÇÃO DO CONHECIMENTO OU IGNORÂNCIA – REFLEXÕES A
PARTIR DA LEI 10.639/2003**

**ASSOCIATING THE WORD AFRICA: SPREAD OF KNOWLEDGE OR
IGNORANCE - REFLECTIONS ON LAW 10.639 / 2003**

Andrisson Ferreira da Silva¹
Danilo Rodrigues do Nascimento²

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa quanti-qualitativa desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental II de escolas específicas da rede pública da cidade de Rio Branco. Partindo desse pressuposto, temos por objetivo explicitar as concepções desses discentes acerca da palavra “África” e o reflexo de suas associações mediante escolhas de opções apresentadas em questionário e como suas escolhas refletem as nuances que perpassam o currículo da educação básica no que permeia a ausência ou presença das relações étnico-raciais. A justificativa está pautada na necessidade de ampliar o ensino de História da África para o rompimento de visões estereotipadas no âmbito escolar. Sendo assim, buscamos amparo teórico em Munanga (2015) no qual escreveu sobre o porquê de ensinar História da África e Pereira (2012) que inferiu sobre a descolonização das consciências para ampliação dos horizontes sobre a história social do povo brasileiro. Além disso, é no decorrer desta produção que também buscaremos compreender que o ensino sobre o continente é amparado na Lei 10.639/2003, e também, pelo fato de que o Brasil foi o maior receptor de negros - trazidos forçosamente do território além-mar nos processos diaspóricos do período colonial. Ademais, mediante a explanação dos dados, poderemos compreender o resultado de que muitos alunos ainda veem o continente como um lugar isolado e não civilizado, sendo então perceptível o reflexo do cenário educacional nestas instituições rio-branquenses acerca dos estudos sobre a riqueza histórica e conhecimento por parte dos alunos sobre África, no qual necessita ser ampliado para a diminuição da ignorância.

PALAVRAS-CHAVE: África. Lei 10.639/2003. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

The present work is a quantitative and qualitative research developed with Elementary School II students from specific public schools in the city of Rio Branco. Based on this assumption, we aim to explain these students' conceptions about the word “Africa” and the reflection of their associations through choices of options presented in a questionnaire and how their choices reflect the nuances that permeate the basic education curriculum in which the absence permeates or presence of ethnic-racial relations. The justification is based on the need to expand the

¹ Graduando do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e bolsista do Laboratório Observatório de Discriminação Racial (ODR/Ufac). E-mail: andrissonf@gmail.com.

² Graduando do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e pós-graduando do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI). E-mail: negogato64@gmail.com.



teaching of African history in order to break stereotyped visions in the school environment. Therefore, we sought a theoretical reference in Munanga (2015) in which he wrote about why he taught History of Africa and Pereira (2012) who inferred about the decolonization of consciences to broaden horizons about the social history of the Brazilian people. In addition, it is in the course of this production that we will also seek to understand that about the continent is supported by Law 10.639 / 2003, and also, by the fact that Brazil was the largest receiver of blacks - forcibly brought from overseas territory in the diasporic processes of the colonial period. In addition, by explaining the data, we will be able to understand the result that many students still see the continent as an isolated and uncivilized place, being then noticeable the reflection of the educational scenario in these Rio-Branquense institutions about the studies on the historical wealth and knowledge on the part of students about Africa, in which it needs to be expanded to reduce ignorance.

KEYWORDS: África. Law 10.639/2003. Elementary School II.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. (GOMES, 2012, p. 24).

A África em toda sua extensão e magnitude cientificamente já foi comprovada – é o berço da humanidade. Seus 54 países com diferentes climas, relevos, fauna e flora abriga uma diversidade cultural na qual a caracteriza de uma maneira única. Apesar de projetos coloniais terem efetivado ampla desigualdade social e econômica neste continente, a África continuou resistindo e os que lá não resistem mais por conta dos processos diaspóricos, hoje, resistem desde a Europa às Américas.

O fator preponderante é: África não é respeitada em sua grandiosidade. Suas culturas, seus povos e suas histórias foram minorizadas por uma branquitude colonizadora capaz de determinar a existência de raças humanas superiores e inferiores através de um racismo científico — teorias científicas muito divulgadas e fortalecidas principalmente no século XIX, onde buscavam comprovar diferenças raciais entre os seres humanos, distinguindo-os por meio de fatores que implicam em capazes e incapazes de ascender socialmente e sobreviver sem a tutela de uma raça superior — propiciando a aculturação de milhares de africanos e conseqüentemente suas mortes por conta da justificativa de pertencerem a uma sub-raça da humanidade. (BOLSANELLO, 1996).



De uma “raça” humana para “raças” humanas. Assim, alguns cientistas agiram, principalmente no século XIX, o ser humano foi categorizado; surgia assim, as ciências eugenistas, na qual preconizavam a seleção dos seres humanos através de suas características hereditárias na intenção de melhoramento genético, o que faz jus ao próprio significado do termo “bem nascido”, buscava-se então, a manutenção de uma elite selecionada geneticamente com os “melhores membros”. (DEL CONT, 2008).

Vale ressaltar nesse contexto o cientista inglês Francis Galton, amparando-se na obra “A origem das espécies”, publicada em 1859 pelo seu primo Charles Darwin, para fazer a articulação de que assim como no reino animal-irracional, as teorias também poderiam ser aplicadas no antro social humano, isso levaria Galton a defender a categoria de “raças” mais aptas para sobrevivência. (DIWAN, 2007).

A apresentada teoria científica de Galton se configurou nos moldes do biopoder – conceito explicitado pelo filósofo francês Michel Foucault sobre as práticas relacionadas à gestão e regulação da vida humana. Esse biopoder é pré-moldado no controle da sociedade nos seus variados modelos para manutenção das questões sociais, assim, o que na soberania dos regimes monárquicos muitos eram dirigidos aos campos de batalha para proteger a uma única pessoa e seu território, representada na figura do rei – muitos protegendo um – o novo poder emerge na morte de uns para a vivência de outros, implicando assim no racismo de estado, a regulação da vida é disposta na purificação da população e conseqüentemente a eliminação de determinados grupos étnicos. (FURTADO; CAMILO, 2017).

Sendo assim, as ideias eugenistas propagadas na defesa de uma “raça pura” foram aceitas pela elite europeia sem pestanejar e que buscava permanecer como detentora de um poder econômico. As justificativas para as desigualdades sociais eram acatadas, pois a ciência alegava a existência de uma “aptidão” para se viver na sociedade, onde nem todos possuíam, e isto culminava em um contexto social de discrepâncias econômicas, isto era reflexo de um estado cruel e faltoso no auxílio aos pobres. Uma ideologia plausível, a ciência desde o iluminismo passara a contemplar a verdade, a religião já não era cabível tanto como o método científico.

Contudo, apesar de as propagações do racismo científico serem presentes até hoje, em 18 de julho de 1950, a comunidade científica contrapôs os ideais perpetrados no século XIX (principalmente) e defendeu a existência de uma única raça – a raça humana, sendo



assim, foi elucidado que as diferenças entre povos por determinações culturais ou fenotípicas, devem ser nomeadas como etnias. (UNESCO, 1948).

É preciso assim, entender a ocorrência de ações racistas a níveis epistêmicos e ontológicos desencadeadas para a subalternização dos povos que, poderiam servir como escravos para fomento de uma economia crescente e necessitada de amparo em justificativas das quais, os negros de África e os povos indígenas das Américas eram inferiores desde sua constituição biológica. Historicamente é imposto e direcionado principalmente ao território africano a xenofobia, o racismo, preconceito e inúmeras formas correlatas de desrespeito, produtos oposicionistas da Conferência de Durban ocorrida na África do Sul em 2001. (ALVES, 2002).

Aos povos de África, principalmente, foi aplicada a ideia de povos primitivos e tribais, com retardo tecnológico sem ciência e conhecimento. A negritude foi imposta como ruim. O que é de África e o que dela descendeu/descende foi/é apresentado como atrasado, demonizado e ridicularizado. Puseram o berço da humanidade como recanto ideológico da escassez de conhecimento e de incapacidade intelectual. (MACHADO, 2018).

Todavia, através de uma globalização histórica do racismo e discriminação, as reivindicações por direitos humanos para todos os humanos a floraram através das demandas dos vários movimentos negros para se sobreporem os reflexos de períodos desumanos escravocratas e viabilizadores de desigualdades sociais. Como resultado da Conferência de Durban, a Lei 10.639/2003 foi sancionada como lei federal do Estado brasileiro, para deliberar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira — uma conquista angariada no intuito de romper com uma educação eurocêntrica invisibilizadora da maioria negra brasileira.

Portanto, estes aspectos históricos levaram pesquisadores do Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre - ODR/AC a pesquisarem nos anos de 2018 e 2019, em escolas do Ensino Fundamental II da cidade de Rio Branco, aplicando questionários, para assim, analisarem como os alunos enxergam e imaginam a África, culminando em resultados refletores do cenário educacional das escolas pesquisadas – na presença ou na ausência de estudos voltados para as relações étnico-raciais.



2. PARA ENSINAR ÁFRICA(NIDADES) A JUSTIFICATIVA É O COMBATE AO RACISMO

O escritor Kabengele Munanga (2015) escreveu o porquê de ensinar História da África. A prerrogativa é: além de o continente ser o berço da humanidade foi a partir dele o desenvolvimento de civilizações muito importantes, todavia, a mesma teve sua história negada e, quando esta é ensinada é passada de forma distorcida e preconceituosa, até mesmo falsificada. Logo, ensinar no viés africano, ou pelo menos ensinar sobre África de uma forma livre de preconceitos e do racismo que tem dominado o processo educacional é um desafio para os compromissados com o ensino-aprendizagem qualificado e contemplativo das pluralidades históricas.

Há uma grande necessidade de inserção da temática africana e afro-brasileira e suas articulações no centro das discussões para discentes, para haver uma maior atenção para as nuances que perpassam a sociedade, possibilitando uma criticidade mediante ao meio ao qual vivem. Estas nuances são oriundas de períodos escravocratas, por isso é preciso perceber a necessidade de uma educação voltada, efetivamente, para o protagonismo negro, ou seja, cultural, social e linguístico dos povos africanos e da população afro-brasileira, pensando em um currículo diluidor de estereótipos, amparado na temática das relações étnico-raciais.

Falar sobre relações étnico-raciais é uma intervenção desafiadora em uma sociedade preconceituosa, patriarcal, machista e conversadora. É preciso um conjunto integrado de ações para romper com essas construções (destruições) estigmatizantes, tanto a nível social, cultural e histórico, principalmente quanto às associações feitas de África, para que não seja uma associação estereotipada. Ademais, em nós mesmos não será construída uma sensibilidade sem trabalharmos a dimensão da educação plural, intercultural, rizomática, interdisciplinar, decolonial e transdisciplinar, isto é, pensada a partir destes povos – um estudo voltado para ensinar a história das maiorias ideologicamente impostas como “minorias”, interposto pelo discurso colonizador.

Portanto, a Lei 10.639/2003 é de fundamental importância, esta é articulada na perspectiva do ensino sobre temas africanos dentro de um currículo permeado de ensinamentos que vislumbram e enaltecem a história ocidental e patriarcal branca — dita universal. Assim, é ocasionado o desprezo da história africana negra. Nesse viés, a lei traz à tona o protagonismo negro dentro das várias identidades componentes do “ser brasileiro”,



uma nova perspectiva se faz presente, a África tem histórias, quebrando todas as visões eurocêntricas estigmatizadas de um continente primitivo e incapaz de se autogerir e sem história, como afirmava Hegel (1995).

Desse modo, Quijano (2006) apresenta uma discussão muito pertinente para o estudo. Suas reflexões sobre o pensamento decolonial trouxeram para o debate a questão sobre a “colonialidade do poder”, pois a colonização veio acompanhada da dominação e violência. No entanto, a colonialidade não se restringiu às estruturas coloniais, atingindo também a “colonialidade do ser e do saber”. Isso significou que, além da dominação e da violência demarcadoras da colonização, os colonizados foram reduzidos à raças consideradas inferiores, e sua corporeidade tornou-se significativamente objetificação e coisificação. Não obstante seus saberes também foram relegados à superstição e irracionalidade.

Logo é necessário prizar que, nestas trajetórias de demandas de um ensino multicultural e rompedor de uma colonialidade esmagadora e que desperte para criticidade, os 16 anos de Lei 10.639/2003 não significam que todo o período foi de aplicação da mesma. As associações da palavra África por parte dos alunos refletem a necessidade de sua ampliação no processo de aplicação, e estes fatores não devem ser culpabilizados apenas à escola, pois há uma série de demandas onde toda uma configuração se torna responsável neste processo de ensino.

Buscou-se então, analisar as associações de África a fatores negativos e positivos. Além disso, é necessário buscar perceber como os resultados refletem a agravação de um senso comum racista e discriminador-ignorante, e o que resulta, amplamente recai sob a responsabilidade de órgãos federativos, estaduais e municipais dirigentes da educação. Além do mais, o perfil destes alunos é em sua maioria negra, desconhecedores de sua história e desviando-se dela associam-na negativamente. Isto não é um fator casuístico e sim construído em cada indivíduo-aluno por uma demanda histórica de irresponsabilidade estatal para tratar das africanidades.

A partir daqui é que se destaca para este trabalho, o uso de Bardin (2011), inferindo sobre a análise dos resultados quanto à associação de palavras remetendo às estereotipações:

Um estereótipo é “a ideia que temos de...”, a imagem que surge espontaneamente [...] Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as



comunicações de massa), o estereótipo, no entanto, mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado. (BARDIN, 2011, p. 57).

Apesar de Bardin fazer um estudo sobre a análise do teste por associação de palavra a partir da audição, a mesma nos serve com o experimento semelhante que apenas, na pesquisa presente, mudou-se a maneira de aplicação, sendo a associação feita em material impresso.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 e 2019 com alunos de 14 escolas do Ensino Fundamental II, ofertantes de ensino desde o 6º ao 9º ano. Os resultados obtidos partem de uma pesquisa com um objetivo maior, realizada pelo laboratório de pesquisa Observatório de Discriminação da Universidade Federal do Acre (ODR/Ufac) que buscou verificar as práticas pedagógicas positivas no ambiente escolar das escolas de Rio Branco.

Ademais, a partir da coleta destes dados, analisaremos somente a associação dos alunos da palavra “África”, *palavra indutora*, (esta de acordo com Bardin é o estímulo), à outras *palavras induzidas*, sendo estas: “Fome, Pobreza, Riquezas naturais, Diversidade cultural e Animais”, estas são as respostas, todavia, na análise dos resultados, a autora não impôs as palavras, sendo estas livres para os sujeitos receptores da aplicação, no entanto, no método utilizado as palavras induzidas se resumiram a cinco alternativas delimitadas no questionário da pesquisa.

3. UM CONTINENTE ESTEREOTIPADO: A NECESSIDADE DE AMPLIAR OS HORIZONTES À RIQUEZA AFRICANA

“África é um país”, isto afirma muitos estudantes quando não se sabe sobre o território ser um continente. Se não sabem questões de delimitações geográficas de África dificilmente saberão de suas histórias e culturas. Ensinar sobre este vasto espaço vai muito além de buscar preparar discentes para estarem aptos a responderem aos questionamentos necessários para indagações ocasionalmente cobradas em avaliações. O docente deve ser capaz propiciar uma reflexão crítica sobre este ensino, uma vez que, ainda riem da África por conta de uma visão preconceituosa, e ensinar sobre este assunto vai muito além da ciência dos códigos, infere fomentar aprendizados sobre humanidade e tornar-se mais humanizado. O



ensino de África e das africanidades é carente, pois riem da sua negritude, não toleram suas religiões, zombam de suas culturas e os aculturam alegando – “primitivos!”.

Adentra-se assim, em fatores mistificadores da África. Desmistificá-la da historiografia é um passo crucial. Hegel, conforme destacou Kabengele Munanga (2015) foi o primeiro pensador a conceber a história como dimensão fundamental para existência do mundo. Em seus estudos, o filósofo dividiu o continente em África Setentrional - disposta para o Mediterrâneo e ligada à Europa, o Egito, destinado para uma civilização grande e autônoma e uma África propriamente dita negra sendo excluída por ele da história universal em sua totalidade, fechada e, sem interesse pela sua história. O germânico propiciou para o fortalecimento de estereótipos conforme escreveu: “o homem na África negra vive no estado de barbárie e selvageria que o impede ainda de fazer parte integral da civilização”. (MUNANGA, 2015, p. 26).

Nesses processos de fomento ao preconceito para com o continente africano e o que dele descendeu ou foi produzido/reproduzido, o período de ampliação do imperialismo no século XIX foi crucial para teorias de enfraquecimento do empoderamento e da autonomia dos africanos. Para a expansão das demandas industriais o homem ocidental necessitava romper com muitas superstições dos africanos, uma vez que, estas atrapalhavam os negócios, e, como estratégia, foi sugerido uma África coordenada por três “Ts”, conforme destacou Serrano e Waldman (2007). T de “Tambor” na representação das religiões tradicionais fazendo alusão a cultos degradantes e demoníacos. T de “Tribo” representando o atraso do continente e T de “Tarzan” – o ícone colonialista “o homem branco que não sucumbe à selva e cuja índole o transforma no senhor do meio natural em que vive”. (SERRANO; WALDMAN, 2007).

Ainda mais, Frantz Fanon elucidou as concepções ocidentais sobre o continente: era uma “toca de selvagens”, infestada de superstições e fanatismos, fadada ao desprezo e amaldiçoada por Deus, uma terra de negros antropófagos. Estes por sua vez se tornaram mui negros (nunca haviam sido tão negros) a partir do domínio colonial europeu segregador e racializador. (FANON, 1968, p. 176).

Outro fator fortalecedor do processo de estereotipação da imagem do continente africano foi a escravidão. Esse comércio transatlântico contribuiu para que mais de onze milhões de negros fossem retirados de África para serem submetidos aos sistemas escravocratas além-mar – os cativos eram de suma importância para o desenvolvimento



econômico das matrizes colonizadoras, logo seriam apropriados como objetos. A violência e exploração produtiva e sexual seriam engendradas, estes por sua vez, inferiorizados. (LOVEJOY, 2002).

É importante conceber que no processo de formação da sociedade estes fatores acima foram relevantes para reprodução da imagem da negritude propriamente subalternizada. Vale ressaltar que, estes fatores históricos são abordados na historiografia brasileira, nos livros didáticos e reproduzidos nas instituições públicas e privadas de ensino. Todavia, essas abordagens didáticas em sala de aula da história de África e seu processo de retirada forçada de seus conterrâneos não são feitas de maneira para positivação da história e identidade negra, antes, implica numa repulsa de inúmeros alunos ao terem contato com a história da escravidão.

A história sobre o período escravocrata é abordada pelos docentes, pois está inserida no currículo, contudo, de maneira ignorante por muitos professores não instruídos ou desprovidos de cuidado, de que, ao apresentarem estas implicações ocorridas a partir do século XVI seja feito em seguida, ou mesmo anteriormente, a explanação da contribuição destes povos através dos seus conhecimentos científicos e tecnológicos.

Ademais, os meios midiáticos corroboram também para solidificação imagética de uma África miserável, doente, faminta e muitas vezes inóspita – quem lembra de África lembra de vida selvagem, primitiva, tribal, onde leões reinam e a seca predomina. A riqueza da fauna e também climática permanece sendo mostrada estereotipadamente, não sendo priorizadas as suas pluralidades étnicas, sociais e linguísticas, e alguns aspectos que apenas a compõem acabam se tornando centrais devido à visão ignorante.

Nesse sentido, o livro paradidático “História da África e dos africanos” se faz pertinente para conhecer a experiência do Continente Africano, que tanto contribuiu para o desenvolvimento da humanidade. O livro apresenta vários momentos de desconstrução sobre estereótipos e preconceitos ainda vigentes em pleno século XXI. Logo,

A ideia de que o continente africano evoluiu isolado dos grandes fluxos internacionais é enganosa. Desde o início dos tempos históricos, a metade norte e leste do continente mantiveram contatos regulares com a Ásia e a Europa. Por essa razão, qualquer estudo que deseje colocar o continente numa perspectiva global deve iniciar pelo conhecimento e pela análise da dimensão pré-colonial e das estruturas profundas da história do continente. Da mesma forma, conhecer sua configuração geográfica é indispensável, especialmente a partir da formação de um sistema



mundial calcado nos fluxos comerciais dos grandes espaços oceânicos a partir do século XV. (VISENTINI et al, 2014, p.15).

Sendo assim, os autores destacam aspectos importantes, por exemplo, o continente africano não é isolado como se acreditava ou pelo menos como se buscava fazer acreditar, mas sempre manteve trocas comerciais, culturais e linguísticas com a Ásia e a Europa. A autora infere que qualquer estudo sobre o continente africano num viés global tem de ser iniciado pelo conhecimento e análise da dimensão pré-colonial e as estruturas profundas do continente. Nesse sentido, essas novas perspectivas são pertinentes, porque apresentam novas configurações informativas sobre a África. Outro ponto a destacar é sobre as informações contidas no livro, estas fazem diálogos interativos com a Lei 10.639/2003 no ensino dos conteúdos africanos e afro-brasileiros.

Nesse viés, podemos afirmar que ainda existem formas de dominações ideológicas na sociedade brasileira, porque a educação no Brasil impôs sistematicamente o conhecimento do ocidente como válido e único. Dessa maneira, trazendo uma negação e diluição dos saberes dos negros, dos povos indígenas e das mulheres. Assim, notamos uma forma de colonialidade do pensamento, pois essa negação e destruição constituíram em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. Essa violência praticada contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a explorá-los de suas formas própria de pensar a vida e do seu jeito de existir no mundo, foi denominado pelo professor Boaventura de Sousa Santos de “Epistemicídio” (2009).

Dessa forma, como destaca Bittencourt (2018) o trabalho dos professores em sala de aula, realizado a partir do uso das mais diversas fontes, como o cinema, a história oral, a literatura, a pintura, a fotografia, a música etc. Estas permitem aos alunos uma aproximação da historiografia para assim ampliarem sua visão de mundo sobre a cultura indígena e africana, antes deixada a margem da história ou de forma periférica em sala de aula. Essas pesquisas-ações estimulam a cidadania, combatem os preconceitos e redefinem a importância dos povos indígenas e africanos para a formação do Brasil contemporâneo.

Corroborando a isso, Pereira (2012) escreveu:

[...] a história da África oferece àqueles que se debruçaram com seriedade sobre seus conteúdos, a possibilidade de ampliarem seus horizontes, descolonizarem suas consciências e se capacitarem a compreender melhor o processo histórico[...] conhecer as origens é fundamental para ampliação da consciência social e histórica



do povo brasileiro. É necessário também questionar as distorções geradas no imaginário social pela hegemonia do pensamento social das elites, que nega ou menospreza o aporte de matrizes africanas na formação da nacionalidade. (PEREIRA, 2012, p. 17).

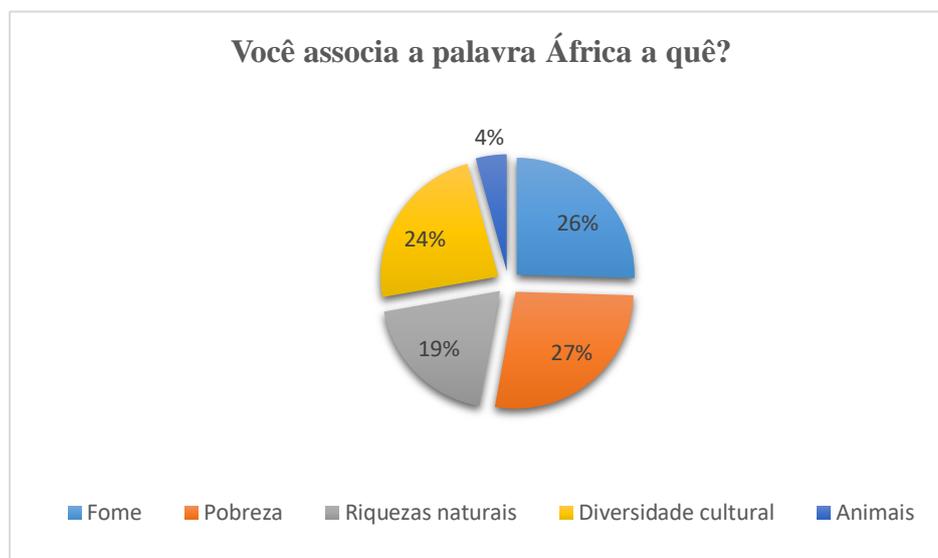
Falar em ampliação de horizontes demanda pleitear o rompimento das visões limitadas e reduzidas, de indivíduos que às vezes negam conscientemente enxergar e compreender as riquezas históricas, mas que por vezes também, inconscientemente limitam-se na permanência de um pensamento colonizado.

A aplicação dos questionários nas escolas de Ensino Fundamental II da cidade de Rio Branco implicou em resultados muito significativos, pelos quais possibilitou análise e reflexão. Sendo assim, esta análise partiu através das próprias *palavras induzidas* na pesquisa. As alternativas marcadas por 119 alunos, de idades entre 11 e 15 anos, inferiram em percentuais significativos que corroboram para uma articulação entre a opção marcada e uma reflexão sobre o que as assinaladas alternativas representam, e para início a *Frequência de Ocorrência (FR)* estão dispostas na seguinte tabela:

PALAVRAS INDUZIDAS PARA ASSOCIAÇÃO DA PALAVRA ÁFRICA	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA ENTRE OS 119 ALUNOS
Fome	54
Pobreza	58
Animais	9
Riquezas naturais	41
Diversidade cultural	50

Produção dos autores a partir dos dados do laboratório Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre (ODR/AC).

Estas frequências inferiram no seguinte gráfico onde os resultados estão dispostos em porcentagem:



Fonte: Dos autores, a partir dos dados da pesquisa obtidos do Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre (ODR/AC).

Ademais, como exposto no gráfico as porcentagens foram estipuladas em cima de cinco opções. A partir destas impostas alternativas, foram divididas em opções negativas e positivas para melhor análise.

3.1 Associações negativas

Fome foi marcada por 26%. Assim, a porcentagem de alunos que inferiram a palavra fome remeteu-se à 26%, ou seja, a computação de 54 alunos. Portanto, é pertinente destacar essa associação da palavra fome ao continente africano como uma construção social, cultural e histórica. Por exemplo, a plataforma de vídeos *You tube* possui centenas de vídeos, estes são reproduzidos diariamente, sendo propagada uma África estereotipada a partir da ideia da fome, miséria e doenças. Mas, também temos as literaturas, os livros, as músicas e as imagens somativas para essa perpetuação negativa do continente africano. Desse modo, se fizermos uma busca mais minuciosa nos meios midiáticos encontraremos programas, vídeos e imagens de uma nova perspectiva sobre as Áfricas.

Pobreza foi marcada 27%. Desse modo, a palavra pobreza foi a mais destacada pelos alunos com 27%, isto é, a computação de 58 alunos. Diante disso, as pesquisas reverberam estatísticas de que o continente africano sofre sim com a fome, pobreza e demais



desigualdades sociais decorrentes de uma exploração saturante por europeus sedentos por ampliações econômicas em detrimento da vida de milhões de africanos. Mas, a realidade é: existem também outras regiões ricas, por exemplo, Quênia, Marrocos, Sudão, Angola, Argélia, Egito, África do Sul, Nigéria, Tunísia, Etiópia, Líbia, etc. Logo, a pobreza é apenas um fator pelo qual não pode encobrir todas as riquezas africanas, vale lembrar, a pobreza não se faz presente apenas no continente dos negros.

Animais foi marcado por 4%. Desta opção apenas 9 alunos associaram África a animais. Consideramos esta opção negativa pelo fato desta, apesar de ser verdadeira pela rica fauna presente em África, reverbera o encobrimento das características positivas – fomentada por uma série de intervenções midiáticas reprodutoras da imagem do continente como uma grande savana repleta de leões selvagens e pessoas inseridas em uma vivência de ininterruptos hábitos primitivos. E, apesar desta ter sido assinalada por apenas 9 alunos, um quantitativo baixo se observarmos o total de 119 entrevistados, não deixa de ser significativa, logo, há uma necessidade precisa de apresentar o continente para além do senso comum, priorizando uma imagem positiva que não remeta propriamente a animais. Sendo assim, a junção das porcentagens resultam num total de 57% de associações da palavra África às *palavras induzidas* negativas.

3.2 Associações positivas

Riquezas naturais foi marcada por 19%. Isso revela números específicos, de 212 marcações dos alunos, apenas 41 marcaram a opção em questão. O lado positivo é que associar África às riquezas naturais é relevante, contudo, ainda é uma opção com menos escolhas de marcações quando analisamos as outras marcações voltadas para o lado negativo da associação e reflexo estereotipado da visão do continente africano.

Diversidade Cultural foi marcada por 24%. A opção para marcação foi escolha de 50 alunos. Apesar de ser uma marcação positiva e ser verdadeiro a presença de uma rica diversidade cultural em África, a mesma apresenta uma porcentagem em paridade com as opções negativas. Portanto, a porcentagem total de associações positivas resulta em uma porcentagem de 43%.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atentando-se para o continente africano como lugar de riquezas múltiplas, fica mais fluente se fazer valer o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira assegurado pela Lei 10.639/2003. A presente pesquisa realizada reforçou o entendimento de que há uma visão estereotipada entre os alunos do Ensino Fundamental II sobre a África, havendo uma propagação da ignorância, solidificada a partir de construções históricas demandadas por idealizadores de uma “raça pura” para justificativa de superioridade e detenção dos poderes econômicos a nível global.

Faz-se necessário assim, a partir da pesquisa levantada e dos dados obtidos, a necessidade de designar apoio e manter uma verificação das atividades escolares rotineiras. Pois, quando há um equívoco na aplicação da lei, os professores são culpabilizados, esquecendo-se então, que há uma máquina engendrada, onde esta deve funcionar em conjunto nos distintos órgãos das Secretaria de Educação, Universidades, Escolas e Comunidade.

Decerto, os órgãos dirigentes da educação são coniventes com práticas racistas quando se ausentam destes assuntos, e não dando atenção para estes fatores sobre relações étnicas que são amplamente interferentes. Assim, a falta de formação continuada de professores é agravante e, a falta de especialistas acompanhantes dessas atividades nas escolas é outro fator, pois os coordenadores pedagógicos ficam incumbidos de direcionamentos para estas pesquisas na quais os mesmos não têm domínio.

Ainda mais, as associações podem ser consideradas reflexos de simbólicas representações de sujeitos mergulhados em elementos negativos e com uma percepção do real carregada de preconceito, onde estes indivíduos têm imbuída em suas psiquês uma visualização preexistente da realidade, que projetam uma coisificação relativamente ignorante. São necessários estudos conscientizantes para o indivíduo-aluno tornar-se ciente dos complexos assuntos presentes na sociedade, para avançar assim, a lei com seu objetivo: a implementação.

Todavia, nesse caminho de aplicação cheio de percalços os equívocos são reflexos das associações feitas à África na presente pesquisa, e, remetem uma grande demanda urgente e necessária para desmistificação e desconstrução de crenças justificadas no não-saber; estas carências são de responsabilidade conjunta dos atuantes nos espaços educacionais e que estão sob a obrigatoriedade legal da aplicabilidade da Lei 10.639/2003.



Além do mais, os 57% levantados são dados estatísticos e puderam revelar que mais da metade dos alunos das 14 escolas de Ensino Fundamental II possuem sim uma carência de estudos voltados para às relações étnico-raciais, uma vez que, destinaram suas associações negativas sobre África, isso reflete uma demanda existente e de responsabilidade dos compromissados com o ensino, mas não apenas para fazer vigência dos parâmetros legais da lei no papel, a prática deve se equivaler numa educação socio-libertadora e crítico-reflexiva, tradutora e explicitadora das demandas das maiorias, composta de negros, indígenas, mulheres e miscigenados — estes outrora e hoje estão fora de um padrão racial cada vez mais desmascarado.

Vale ressaltar que, a referida lei e seus 17 anos de vigência não refletem um reparo histórico completo e o alcance de uma educação plenamente progressiva, mas que, contudo, já demonstra resultados positivos através da análise dos alunos que, na porcentagem de 43% associaram o continente positivamente. Isso também, possibilita vislumbrar uma sociedade que, por intermédio de tal legislação já progride no conhecimento, saindo assim do campo da ignorância.

Ademais, os alunos negros, negras e indígenas precisam interromper a busca cansável de um subterfúgio psíquico-emocional, na tentativa de “fugirem” das propagações negativas dispostas em suas escolas, esquivando-se de conteúdos que só os minorizam, passando inclusive a desgostarem de disciplinas que poderiam ser amplas ferramentas de empoderamento, contudo, passam a ser fomentadoras de vítimas emocionais. Por fim, a lei precisa ser nutrida nos espaços escolares e as instituições precisam parar de se envaidecer apenas com o Dia da Consciência Negra, aplicando a lei interdisciplinarmente e cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. L. "A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos". Revista Brasileira de Política Internacional, vol. 45, n° 2, p. 198-223, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-3292002000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BOAVENTURA, de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”**: sua repercussão na sociedade e educação brasileiras. *Educar*, Curitiba, n. 12. P. 153-165. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40601996000100014&script=sci_arttext>. Acesso em 18 jan. 2019.

BRASIL. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

DEL CONT, V. D. . **Francis Galton: eugenia e hereditariedade**. *Scientia Studia (USP)*, v. 6, p. 710-733, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11129/12897>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura: Uma História da Eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. O. **O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault**. *Subjetividades*, v. 16, p. 34 - 44, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4800/pdf>>. Acesso em: 21 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: SECADI/MEC; UNESCO, 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília, Editora UnB, 1995.

LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **A construção da raça branca e a suposta incapacidade intelectual negra para a ciência, tecnologia e inovação**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 10, p. 12-29, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/527>>. Acesso em: 07 dez. 2019.



MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742015000300020&script=sci_arttext&tlng=pt > . Acesso em 13 nov. 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade de Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). Epistemologia do Sul. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

SÁ, W.S.M de. **A presença do negro no livro didático de história do ensino fundamental: uma primeira análise** / Wellington Santana Moraes de Sá. 2010. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Enviado em: 07/02/2020
Aprovado em: 02/06/2020