



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS UNIOESTE (2005-2010)

Carina Merkle Lingnau

Sônia Maria dos Santos Marques

Resumo:

Esta pesquisa é parte do trabalho final apresentado à banca no Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Unioeste, Câmpus Francisco Beltrão. Este estudo foi desenvolvido a partir da análise da dissertação centrada na temática étnico-racial publicada em 2008, armazenada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) produzida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras Unioeste, PR. O trabalho teve por objetivo geral analisar as dissertações do BDTD Unioeste centradas na temática étnico-racial produzidas no programa de pós-graduação *stricto sensu* do Curso de Licenciatura de Letras da Unioeste. Outro objetivo almejado foi verificar as contribuições dos trabalhos centrados nas questões étnico-raciais para a comunidade acadêmica evidenciando as linhas de pesquisa sobre a temática. Outra meta considerada foi estabelecer parâmetros de comparação entre os trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Unioeste, Câmpus Cascavel. Utilizou-se a Análise de Conteúdos proposta por Olabuenaga (1999) como forma de tratamento dos dados coletados. As discussões teórico- metodológicas foram estabelecidas com base nas contribuições de Bhabha (1998), Maffesoli (1998), Canen (1997), dentre outros.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais – Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) Unioeste – Lei 10.639/2003

Cruz (2005, p.21) diz que não foi fácil introduzir a temática Negro e Educação no campo científico. Foi necessário esforço por parte dos grupos étnico-raciais mais persistentes para que houvesse o reconhecimento oficial pela comunidade científica da necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a temática.

Neste sentido, pode-se ver os esforços na tentativa de estabelecer pesquisa sobre as produções de pesquisa sobre *negro e a educação*. O presente trabalho direciona o foco de atenção para a análise de uma dissertação centrada na temática étnico-racial que está armazenada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Unioeste, Câmpus Cascavel. Convém salientar que este artigo é parte da investigação sobre as dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em letras, sobre a educação para as relações étnico-raciais sobre as relações no período de 2005 a 2010. Para tanto as discussões

que centram no passado africano e/ou afro-brasileiro carregam também as marcas e registros contemporâneos pois,

seria necessário pensar a África, pensar as terras e as muitas culturas africanas dos ancestrais, mas seria necessário também, pensar o mundo contemporâneo que lhes chega pela TV com os seriados americanos, as novelas brasileiras, as músicas – como o rap, o funk, o reggae e outras (GUSMÃO, 2004, p.11).

E no movimento de entrelaçar os fios que conduzem a produção científica é que elaboramos o artigo. A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Unioeste, Câmpus Cascavel, armazena 65 dissertações do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras. Com o objetivo de descobrir as produções que trabalhavam a questão étnico-racial, utilizou-se o critério da busca por título. Deste modo, encontraram-se três trabalhos centrados na temática, porém apresenta-se a discussão sobre uma das dissertações que foram foco de estudo. A Análise de Conteúdo, de acordo com o que propõe Olabuénaga (1999), foi a forma escolhida para aprofundar a leitura da dissertação, que recebeu a seguinte nomenclatura: D1. Para tanto procedeu-se a codificação das unidades de sentido, posteriormente organizou-se as subcategorias e categorias a partir da leitura da totalidade do material coletado.

Para que se pudesse ter entendimento da dissertação analisada gerou-se um quadro com as informações básicas do trabalho.

DISSERTAÇÃO 1 (D1)	
Instituição:	Unioeste
Área de Concentração:	Linguagem e Sociedade
Linha de Pesquisa:	Linguagem e Ensino
Tema:	A Lei Federal 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação
Objetivos:	Compreender como os professores da rede pública estadual de educação de Cascavel compreendem e aplicam a Lei Federal 10.639/2003.
Referencial Teórico:	Abordagem Letramento Crítico, Abordagem Educação Anti-Racista
Metodologia:	Entrevista semi-estruturada e análise documental
Ano de Publicação:	2008
Contribuições:	A demonstração da abordagem que os (as) professores (as) entrevistados (as) estão utilizando para aplicar a Lei Federal 10.639/2003.

Categorias resultantes das análises da dissertação 1 (D1)

DISSERTAÇÃO ANALISADA	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
D1	Subcategoria A1 Movimentos Sociais	
	Subcategoria A2 Formação de Professores,	

	formação docente, formação profissional Subcategoria A3 Identidade, identidade coletiva, identidade social, identidade étnica, identidade cultural Subcategoria A4 Desconstrução histórica, reconstrução, construção	CATEGORIA A Responsáveis pela aplicação da Lei Federal 10.639/2003
D1	Subcategoria B1 Letramento crítico Subcategoria B2 Educação anti-racista Subcategoria B3 Multiculturalismo	CATEGORIA B Abordagens como sustentação metodológica para a representação da África e o desenvolvimento das relações étnico-raciais
D1	Subcategoria C1 Entrevistas com professores Subcategoria C2 Projetos temáticos nas escolas, projetos pedagógico-temáticos, Pedagogia de projetos Subcategoria C3 Multiculturalismo de tendência liberal, abordagem multicultural folclórica	CATEGORIA C Pesquisas com os (as) professores (as) da rede pública de ensino estadual de Cascavel quanto a sua compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003

A dissertação D1 foi dividida em três categorias: Categoria A: Responsáveis pela aplicação da Lei Federal 10.639/2003. A mesma subdividiu-se em quatro subcategorias: A1: Movimentos Sociais; A2: Formação de Professores, formação docente, formação profissional; A3: Identidade, identidade coletiva, identidade social, identidade étnica. A4: Desconstrução histórica, reconstrução e construção. As subcategorias A1 e A2 podem ser compreendidas a partir do exposto:

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (MEC/SECAD, 2004, p. 16).

Assim, é possível perceber-se que o ritmo para construir e reconstruir as ideias, conceitos e imagens que formam as crenças e influenciam as atividades diárias é que

(re)configuram as práticas sociais. Pois, como afirma Maffesoli (1998, p.233) reconhece-se que

a parcela de imaginário que as impregna, ela leva em conta o “dado”, reconhece-o como tal e respeita suas coibições. É isso, propriamente, que pode fornecer à “inteligência do social” toda a sua amplitude; é isso, propriamente, que permite ter em mente a sinergia da matéria e do espírito, e elaborar uma verdadeira “razão sensível” (MAFFESOLI, 1998,).

A tensão entre o despertar para o estranhamento do que está posto na sociedade sobre a temática étnico-racial como natural e o conflito gerado por este estranhamento pode recompor o imaginário coletivo discutido pelo autor.

Voltando à subcategoria A2, que tem a maior frequência das unidades de sentido encontradas na D1 (48 vezes), observamos um trecho que já faz ajustes com A3:

Em outras palavras, a formação de professores compromissada com a desconstrução de crenças e visões estereotipadas, tanto do povo negro quanto de tudo aquilo que é de origem afro-brasileira, deveria nunca perder de vista que o trabalho a ser desenvolvido vai muito além de repasse de conhecimentos historicamente produzidos (D1, p.56).

A subcategoria A3: Identidade coletiva, identidade social, identidade étnica, identidade cultural pode ser visualizada pelo trecho:

A linguagem, nesta perspectiva, assume grande importância enquanto instrumento por meio do qual o poder é produzido, expresso, mantido, podendo, também, ser alterado. Ou seja, por meio de práticas discursivas, as identidades sociais são construídas instaurando-se a partir delas as relações de poder em nossa sociedade. É nesse aspecto que os significados produzidos na prática pedagógica, e manifestados por meio da linguagem, precisam ser estudados, uma vez que o professor, ao situar-se numa posição central no processo ensino/aprendizagem e exercendo nesta posição a liderança nas assimetrias interacionais em sala de aula, contribui para a construção das identidades sociais (D1, p.62).

Fazendo menção ao poder do discurso Bhabha (1998) tece uma relação entre a necessidade de um discurso para um dado momento histórico e o espaço que reproduz o discurso vigente. Esta discussão poderia ser transplantada para a escola, considerada lugar, no qual estas relações podem se estabelecer, pois para o autor,

Foucault insiste que a relação de saber e poder no interior do aparato é sempre uma resposta estratégica a *uma necessidade urgente* em um dado momento histórico. A forma do discurso colonial e pós-colonial como intervenção teórica e cultural em nosso momento contemporâneo representa a necessidade urgente de contestar singularidades de diferença e de articular "sujeitos" diversos de diferenciação (Bhabha, 1998, p.113).

Este pensamento pode ser relacionado com o sentidos atribuídos a subcategoria A4, uma vez que para articular 'sujeitos diversos de diferenciação' é necessário trabalhar com conceitos de desconstrução da representação e imagem do sujeito coletivo e individual. A subcategoria A4 traz: desconstrução histórica, reconstrução, construção, em frequência significativa nas unidades de sentido (11 vezes). Sobre esta questão é expressivo o fragmento encontrado na dissertação analisada quando se refere ao *Projeto da Escola Marrom*:

Proporcionar aos alunos subsídios para compreender, desvendar, desconstruir, revelar e transformar relações estabelecidas entre corpo e dança, sociedade e preconceito. Desta forma, este evento contribui para reforçar laços de amizade, trabalhar e conhecer os grupos, que formam a identidade cultural do Brasil, enfatizando as tradições, costumes e culturas de origem afro. O que possibilita o exercício da tolerância, respeito e da percepção da "alteridade", ou seja, de se colocar no lugar do outro. Permite ainda resgatar a auto-estima e a valorização de sua verdadeira e heterogênea história (D1, p.170).

Esta passagem se relaciona com a profundidade da ideia de cultura vivenciada "inconscientemente" em que a alteridade acontece quando as culturas se reconhecem no encontro com o outro.

[...] a sua idéia de que a vida cultural da nação é vivida "inconscientemente", pode haver então a ideia de que a literatura mundial possa ser uma categoria emergente, prefigurativa, que se ocupa de uma forma de dissenso e alteridade cultural onde termos não consensuais de afiliação podem ser estabelecidos com base no trauma histórico. O estudo da literatura mundial poderia ser o estudo do modo pelo qual as culturas se reconhecem através de suas projeções de alteridade (BHABHA, 1998, P.33).

Nestas projeções de alteridade reúnem-se grupos que se veem na posição de diferentes em relação a outros grupos, formando com isso movimentos que buscam projetar na sociedade um espaço de direito. Estes grupos, no caso deste trabalho, são os Movimentos

Negros Contemporâneos. A relação estabelecida entre estes movimentos e a construção da identidade pode ser assim expressa,

Os movimentos negros contemporâneos, enriquecidos pela experiência dos movimentos anteriores (Frente Negra, Teatro Experimental do Negro, pan-africanismo, *Negritude*), têm plena consciência de que a luta contra o racismo exige uma abordagem integral de sua problemática, inclusive da construção de sua identidade e de sua história, até então contada apenas do ponto de vista do dominante. Parafraseando o historiador Joel Rufino dos Santos, trata-se de tornar o negro brasileiro visível através do seu passado recuperado. Embora pareça uma tarefa de menor importância, é o primeiro e indispensável passo para promovê-lo à condição de brasileiro de alto nível (NASCIMENTO, 2009, p.23).

Em D1 organiza-se a Categoria B, que indica abordagens para a representação da África e o desenvolvimento das relações étnico-raciais. Nesta categoria subdividem-se três subcategorias: B1: Letramento crítico; B2: Educação anti-racista e B3: Multiculturalismo. As duas abordagens apresentadas nas primeiras subcategorias (B1) e (B2) são valorizadas em D1, como segue:

Outro argumento favorável para a adoção da educação anti-racista e do letramento crítico na prática docente é que as competências desenvolvidas pelo professor para lidar com as questões que estas abordagens fundamentam não serão aplicadas somente naquilo que faz referência direta às relações interraciais entre brancos e negros, mas à educação de um modo geral, tornando esta mais humana, reflexiva e capaz de dar novos rumos à produção dos significados sociais (D1, p.77).

Buscando definir a primeira subcategoria (B1) trazemos a citação abaixo:

De acordo com Shor (1999), o letramento crítico, por ser uma pedagogia de resistência contra-hegemônica, preocupa-se com a questão da identidade, uma vez que é por meio dela que grupos sociais são diferenciados (D1, p.144).

A terceira subcategoria B3: Multiculturalismo é apresentada na passagem abaixo:

É a partir destas considerações que o presente capítulo será desenvolvido. Desta forma, inicialmente discutirei a importância da formação de professores com ênfase na temática das relações étnico-raciais. Em seguida, considerando os múltiplos pressupostos teórico-metodológicos nos quais os professores podem fundamentar essa

abordagem apresentarei as principais dessas concepções, sendo elas: multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal-humanista, multiculturalismo liberal de esquerda, multiculturalismo crítico e educação anti-racista (D1, p.51).

Quanto ao multiculturalismo interessante é lembrar o que Bhabha (1998) expressa:

A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade (BHABHA, 1998, p.63).

Entrelaçando as várias abordagens de multiculturalismo descritas em D1 e a diversidade cultural comentada pelo autor podemos entender que o termo é utilizado de forma diferenciada de acordo com o contexto em que está inserido. Canen (1997, p.337) discute sobre o entendimento das pessoas quanto ao multiculturalismo e a relação desta abordagem na pesquisa e na formação de professores.

Questões surgem relativas ao que realmente se entende por multiculturalismo e pesquisa, que tipos de abordagens devem ser abraçadas com relação a ambos os conceitos e que desdobramentos possuem no cotidiano da formação de professores.

Seguindo o trajeto que leva à sequência da pesquisa tem-se a última categoria posta em evidência: Categoria C: Pesquisas com os (as) professores (as) da rede pública de ensino estadual de Cascavel quanto a sua compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003. Esta categoria foi dividida em três subcategorias: C1: Entrevistas com professores (as); C2: Projetos temáticos nas escolas, projetos pedagógico-temáticos, pedagogia de projetos e C3: Multiculturalismo de tendência liberal, abordagem multicultural folclórica.

C1 pode ser ilustrada com as seguintes passagens:

Como o objetivo geral desta pesquisa foi verificar o modo como os dois grupos de professores das escolas pesquisadas, integrantes da rede pública estadual de educação do município de Cascavel compreendem e aplicam a LF n.º 10.639/2003, os participantes desta pesquisa são professores, de diversas disciplinas (uma vez que a lei deve ser aplicada em todo o currículo escolar) que, no ano de 2006, desenvolveram projeto pedagógico-temático relativo à cultura afro-brasileira, em suas respectivas escolas (D1, p.90).

Quando você tem um projeto, quando você tem uma programação, quando você sabe que a coisa tem que, ou vai, acontecer, eu acho que o projeto contribui para fomentar [...] É uma forma da escola, além de

proporcionar um trabalho diferente, fazer a lei acontecer, não sei se é a melhor forma mas foi a forma que a gente encontrou e eu gosto de desenvolver projeto. Eu acho que ele pode a cada ano ser melhorado - Amábile, professora da Escola Bege (D1, p.145).

A entrevista como elemento que compõe a pesquisa foi bastante utilizada na dissertação analisada. Sobre esta questão Olabuénaga (1999, p.191) afirma, que “se a observação é o modo mais espontâneo e antigo de recolher informação a entrevista é o modo mais popular entre os pesquisadores atuais”.

A segunda subcategoria estabelece as seguintes orientações:

[...] há também a questão relacionada ao aspecto formal do projeto, ou, nas palavras de Nogueira (2005, p. 72), o registro, contendo os seguintes itens: apresentação ou introdução, justificativa, objetivos, grupo de trabalho, plano de ação e avaliação. Por meio desses itens do projeto, é possível identificar a concepção dos professores, com relação ao trabalho possível de ser realizado ao cumprir a LF n.º 10.639/2003. Não é objetivo aqui avaliar se os projetos temáticos, que se constituem objeto deste estudo, estão consoantes aos pressupostos da pedagogia de projetos. O que interessa nestes projetos, para esta pesquisa, são somente os itens presentes no registro formal deles, citados acima, embora nem todos esses itens propostos por Nogueira (Idem) estejam presentes [...] (D1, p.95)

Como última subcategoria C3: Multiculturalismo de tendência liberal, abordagem multicultural folclórica que conclui de certa forma o tipo de abordagem utilizada pelos professores na D1, como podemos verificar no fragmento:

Outro indício de que a abordagem predominante neste projeto foi o multiculturalismo folclórico ou liberal (cf. Seção 2.2 do Capítulo II) fica ilustrado no excerto abaixo, também relatado pela professora coordenadora do projeto. A professora relata levar as discussões para o Ensino Religioso, sustentando a defesa do respeito a qualquer tipo de diferença. Ocorre que, além de discutir o respeito, é necessário discutir também questões relacionadas às origens destas diferenças e as relações de poder que perpetuam as desigualdades: “Alguns assuntos (dos textos produzidos para o concurso de redação) que eu achei mais interessantes e relevantes a um debate, eu levei até para a aula de ensino religioso aonde eu trabalho muito o respeito à diversidade, às diferenças: de religião, de cor, de qualquer coisa que seja no meu colega ou no outro ser humano, enfim. Então eu levava muito a discussão para o ensino religioso porque eu tinha nas mesmas turmas, História e Ensino Religioso - Amábile, professora da Escola Marrom (D1, p.156).

Diante destes resultados apresentados pela D1 nota-se que os elementos que perpassam o trabalho têm como base as abordagens utilizadas pelos professores em seu cotidiano de sala de aula na aplicação da Lei 10639/2003. Estas nascem de um conjunto de fatores que influenciam professores, os movimentos sociais, a formação de professores e as reflexões que constroem, e/ou desconstroem concepções no imaginário e nas práticas docentes.

A discussão estabelecida na análise questiona a formação deste imaginário coletivo que engendra as relações étnico-raciais. Sabendo da importância da imagem e na produção das relações étnico-raciais, elegeram-se frases que, transformadas em imagens, podem produzir sensibilidades nas práticas cotidianas. Afinal, a produção de conhecimentos nos programas de pós-graduação pode colaborar para a composição de novas impressões, discussões e repensar das práticas no interior da escola. Como diz Silva (2008, p.352) quando discute sobre os entraves em dar cumprimento à Lei 10.639/2003

o papel das universidades e agências nacionais e estaduais de fomento é central, tendo em vista os entraves que as hostes acadêmicas têm colocado para assumir uma ética na produção de conhecimentos que reflitam um novo compromisso com a teoria, como um espaço muito mais amplo de trocas, não apenas através da racionalidade, embora balizados por ela.

Esta pesquisa buscou transformar as ideias mais flagrantes da dissertação analisada em imagens, as quais foram selecionadas pelas autoras e retratadas por Drei Maycon Leporacy, aluno do Curso de Engenharia Florestal da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos, que gentilmente cedeu o material para utilização no trabalho. Abaixo das imagens seguem os trechos a que se referem. Importante lembrar que a imagem produz-se na relação com o texto, corroborando com Maffesoli (1998, p.58) quando diz que “na própria realidade, a imagem, a intuição e o conceito estão, justamente, fortemente unidos;” E com a intenção de gerar uma união mais intensa entre os três elementos citados por Maffesoli que as imagens dão vida aos depoimentos e sentenças da dissertação analisada.

IMAGENS PARA SEREM LEMBRADAS DISSERTAÇÃO 1 (D1)**Ilustração 1 - Grupo estudando**

O primeiro momento que a gente acordou para estar trabalhando em sala de aula, para estar buscando ideias pra estar aproveitando idéias, foi a partir do momento que a gente se inteirou da lei, que a gente teve textos, teve momento para discussão. Eu acho que a partir do momento que nós nos unimos neste grupo de estudos a gente conseguiu ter essa visão e conseguiu trabalhar paralelo e trabalhar individualmente em sala de aula (D1, p.108).

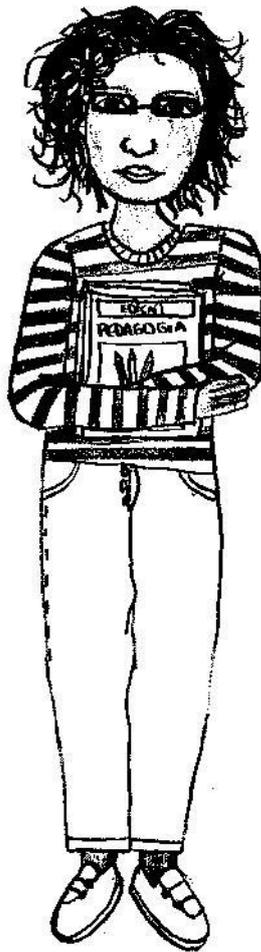


Ilustração 2 - Pedagoga

Eu morava em uma cidade do interior e fazia faculdade em Palmas onde a gente ia uma vez por mês. Eu terminei a minha faculdade em 1988 e, naquela época, essa temática praticamente nem era abordada nas faculdades. Com relação à África era trabalhado menos ainda. Com relação ao tráfico negro, a escravidão era um pouco mais trabalhado. [...] Eu sempre gostei muito de ler mas nem hoje eu sou uma conhecedora, eu não me sinto uma pessoa segura para falar da África antes dos escravos. Eu acho que eu conheço muito pouco. Amábile, professora da Escola Bege (D1, p.111).

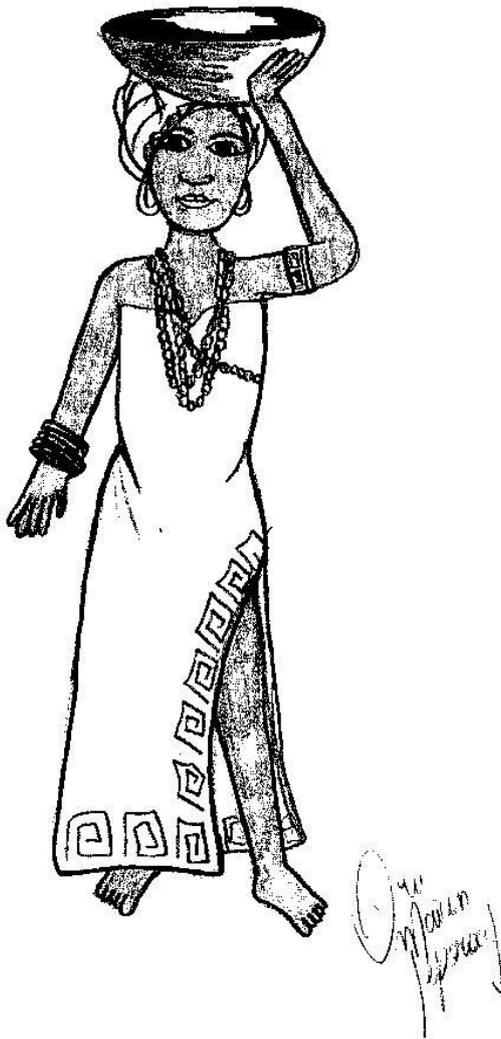


Ilustração 3 - Cultura



Ilustração 4 - Diversidade

Eu já havia feito um curso relacionado à área na Unioeste (PEAB) então foi esse curso que me deu um embasamento maior para que pudesse contribuir no projeto. Porque conhecimento relacionado à diversidade cultural, à questão afro, é pouco. Não temos muitos cursos que envolva isso. Então, através desse curso eu consegui dar um encaminhamento melhor ao meu trabalho. Foi pesquisado na internet, em alguns anais de televisão, fitas de vídeo em relação à dança. Cuidei para que não tivesse nada a ver que os alunos subissem no palco e fosse uma coisa sem sentido nenhum. Então foi pesquisado. Aline, professora da Escola Bege (D1, p.153).

A análise realizada identificou elementos que tem intensidade e frequência nas na dissertação, a partir de reflexões sobre identidade, cultura e formação. Neste processo, tem vigor o conceito de mimetismo proposto por Bhabha (1998, p. 129) quando afirma que,

é desse espaço entre a mímica e o arremedo, onde a missão reformadora e civilizatória é ameaçada pelo olhar deslocador de seu duplo disciplinar, que vem meus exemplos de imitação colonial. O que todos têm em comum é um processo discursivo pelo qual o excesso ou deslizamento produzido pela *ambivalência* da mímica (quase o mesmo, *mas não exatamente*) não apenas "rompe" o

discurso, mas se transforma em uma incerteza que fixa a sujeito colonial como uma presença; a "parcial". Por "parcial" entendo tanto "incompleto" como "virtual". E como se a própria emergência do "colonial" dependesse para sua representação de alguma limitação ou proibição estratégica *dentro* do próprio discurso autorizado. O sucesso da apropriação colonial depende de uma proliferação de objetos inapropriados que garantem seu fracasso estratégico, de tal modo que a mímica passa a ser simultaneamente semelhança e ameaça.

Nesta relação identitária conflituosa entre colônia, colonizado e colonizador há ambivalências. Esse processo traz a mímica como produtora de um lugar que pode ser desestabilizado.

Nesta altura, o leitor deve estar se perguntando como se fazia concretamente o tráfico de seres humanos. Como se comportavam os navios vindos de Portugal, Holanda, Inglaterra, França, Dinamarca e mais tarde, do Brasil e a África Atlântica? De maneira geral, poderíamos responder que eles não tinham um modo único de comerciar escravos. Havia, por exemplo, a modalidade de “troca em alto-mar”, porque a barra ou outra condição natural não permitia encostar. Já o comércio se fazia em baía ou em angra fechada, por se julgar recomendável não se pôr os pés na terra, o bazar transformava-se num mercado flutuante [...] Os compradores recebiam a bordo os chefes locais, que eram convidados a comer e às vezes, a beber. Estabelecia-se as condições de troca, discutindo-se antes as taxas de ancoragem e comércio, depois o valor de base do cativo em moeda local (PRIORE, 2004, p.41)

De certa forma foi possível esclarecer que existia um vasto caminho de negociação a ser percorrido antes de qualquer comercialização. Os povos da África Atlântica não eram ingênuos, sem conhecimento de comércio, portanto não foi fácil estabelecer relações mercantis com a África.

Para Martinez (1993, p.54)

Vários autores já disseram que até agora a história da África tem sido apresentada apenas como a história dos europeus na África. Assim, o continente e os diferentes povos que o habitam não existiram por si mesmos e para si mesmos, mas em função dos outros. Quando se fala na busca de uma identidade própria, isso significa, em primeiro lugar, deixar de ser a sombra do outro. Sem dúvida os europeus padeceram de muitas vicissitudes, e com elas glorificaram os seus feitos porque só eles tinham condições de narrar os acontecimentos para o mundo inteiro. A descolonização, por si só, não eliminou os conflitos de identidade entre europeus e africanos – embora os europeus desejem muito arquivar o processo, fechar o tribunal da história como se nada tivesse acontecido e começar tudo de novo. Essa solução não atende

às necessidades dos africanos porque, sendo os povos mais antigos da Terra, eles não podem fingir que estão nascendo agora, não podem construir o futuro sem reconstruir ao menos uma parte do passado que o colonialismo desfigurou.

Nestas relações entre passado e presente tecem-se construções e reconstruções de conceitos, imagens e intuições a respeito da análise apresentada. Por fim assinalamos o que Cruz (2005, p.30) aponta em relação às pesquisas sobre a temática étnico-racial, “devido à carência de informações sobre a história da educação étnico-racial em épocas mais antigas e diante das omissões nos conteúdos oficiais da disciplina História da Educação, é necessário e urgente o incentivo a pesquisas nessa área”.

Neste sentido é importante a ampliação de investigações nesta área uma vez que a falta de informação, a produção científica e dentre outros fatores colaboraram para a situação na qual os sujeitos se posicionam sobre a temática uma vez que este conteúdo esteve ausente nas instituições enquanto atividade científica, porém, presente como práticas cotidianas. Assim, ao assumir-se o estudo da temática como prioridade histórica colabora-se para gerar políticas públicas, olha-se para as instituições de ensino e linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação no sentido de que a produção do conhecimento precisa ter relevância social.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Avila; Eliana Lourenço de Lima; Gláucia Renata Gonçalves. Bela Horizonte: Editora UFMG, 1998. 395p.
- CANEN, A. **Formação de professores: diálogo das diferenças**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477-94, out.-nov. 1997.
- CRUZ, M dos S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros (in) História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GUSMÃO, N.M.M. **Os filhos da África em Portugal**. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004, Coimbra, 2004.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da Razão Sensível**. São Paulo: Vozes, 1998 303p.
- MARTINEZ, P. **África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico**. São Paulo: Moderna, 1992 (Coleção Polêmica).
- MEC/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, SECAD, 2004.

MUNANGA, K. **Origem e Histórico do Quilombo Na África**. REVISTA USP, v.28, p.56-64, 1995.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, E. L. (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLABUÉNAGA, J.I.R. **Metodologia de La investigation cualitativa**. Bilbao, Espana: Universidad de Deusto, 1999 p. 191 – 214.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso: 20 jun. 2011.

OLIVEIRA, I. **Raça, currículo e práxis pedagógica**. Cadernos PENESB, v. 1, p. 43-70, 2006.

PRIORE, M. Del; VENÂNCIO, R. **Ancestrais**. RJ: Elsevier, 2004.

[SILVA, N.](#); FERREIRA, C. M. S. **Formação de Professores com Base na Lei 10.639/03 Cultura Africana e o Legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais**. Millenium (Viseu), v. 34, p. 347-354, 2008.