


# África na sala de aula: entre o que sei e o que posso saber

*Africa in the classroom: between what I know and what I can know*

 Danielle Soares Gomes \*  
Carlos Vinícius da Silva Mendes \*\*

Recebido em: 25 jan. 2021  
Aprovado em: 3 mar. 2022

**Resumo:** Este texto relata a realização do projeto “Redescobrimo a África: olhares, heranças e (re) significações”, realizado com três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola Classe em Brazlândia, Distrito Federal. O projeto, realizado em 2019 como uma ação de implementação da Lei nº 10.639/03, teve como principal objetivo desconstruir imagens estereotipadas do continente africano e promover ações que contribuam na construção de uma consciência negra. O projeto revelou que as crianças mesmo com pouca idade já apresentam uma imagem distorcida do que se refere à África, assim como reproduzem atitudes racializadas. Foi possível perceber também a necessidade de abordar a temática de forma responsável para o fortalecimento da autoestima e pertencimento étnico racial.

**Palavras-chave:** Consciência Negra. Lei nº 10.639/03. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Afrocentricidade.

**Abstract:** This text reports the realization of the project “Rediscovering Africa: looks, inheritances and (re) meanings”, carried out with three classes from the 5th year of Elementary School I from Escola Classe in Brazlândia, Distrito Federal. The project, carried out in 2019 as an action to implement the law 10.639/03, with the main objective of deconstructing stereotyped images of the African continent and promoting actions that contribute to the construction of a black conscience. The project revealed that children, even at a young age, already have a distorted image of Africa, as well as reproducing racialized attitudes. It was also possible to perceive the need to approach the theme in a responsible way to strengthen self-esteem and racial ethnic belonging.

**Keywords:** Black Consciousness. Law No. 10,639/03. Education for Ethnic-Racial Relations. Afrocentricity.

---

\* Danielle Soares Gomes é pedagoga, professora de Atividades da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Professora voluntária do Decanato de Extensão - UnB. Contato: daniellesoaresgomes@gmail.com

\*\* Carlos Vinícius da Silva Mendes é antropólogo, professor substituto de Sociologia e Filosofia na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Professor voluntário do Decanato de Extensão- UnB.

## Introdução

Desde a promulgação da Lei 10.639 em 2003, a temática sobre história e cultura afro-brasileira e africana tem ganhado espaço nos estabelecimentos educativos despertando o interesse de uns ou mantendo o silenciamento de outros. Diversos trabalhos acadêmicos foram publicados nos últimos anos como tentativa de aumentar a produção sobre a temática e compartilhar projetos e ações pedagógicas exitosas<sup>1</sup>. Alguns trabalhos também denunciam muitas vezes o desinteresse da equipe escolar em trabalhar a temática e os desafios enfrentados pelo professor (a) que resolve cumprir a lei e levar para a sala de aula a discussão sobre a temática étnico racial.

Na tentativa de não apenas cumprir a Lei, mas de oferecer às crianças uma educação de qualidade é que nasceu o projeto “Redescobrimo a África: olhares, heranças e (re) significações”. Tendo em vista o percentual de estudantes negros que estão matriculados<sup>2</sup> na escola pública do Distrito Federal e conseqüentemente a presença da maioria dos estudantes negros nas salas de aula, consideramos necessária uma atuação comprometida e responsável dos gestores e professores no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. Mesmo após atingir a maioria e estarmos próximos ao aniversário de duas décadas de instituição da Lei nº 10.639/03, ainda nos deparamos com atividades que enfeitam os murais da escola durante o mês de novembro, mas que não constituem um processo mais amplo de desracialização, de ressignificar valores e concepções tanto de estudantes quanto de professores.

Sabendo da importância, mas principalmente da necessidade de ir além de aspectos culturais africanos e afro-brasileiros que, dependendo da forma como são trabalhados, podem se transformar numa folclorização e exotização do negro durante determinado período do ano letivo, esse projeto buscou explorar a criatividade e a intelectualidade das crianças para que conhecessem ou reconstruíssem a imagem do que é a África indo muito além das comidas típicas e danças regionais. Faz-se imperativo não subestimar a capacidade das crianças de compreender aspectos que envolvem geografia, política, diversidade religiosa, entre outros que podemos considerar complexos.

O projeto “Redescobrimo a África: olhares, heranças e (re) significações” foi desenvolvido com três turmas de 5º ano na Escola Classe 08 da Região Administrativa de Brazlândia-Df, em 2019. “Redescobrimo” no título, não se refere à visão eurocêntrica ensinada nas escolas e antigos livros didáticos, acerca de um território “perdido” que foi “descoberto” por navegantes europeus. Longe disso, redescobrir se aproxima mais da possibilidade de permitir aos alunos um outro olhar diante do

estereótipo de subdesenvolvimento e pobreza do continente africano e do impacto que essas imagens negativas causam principalmente nas crianças negras.

Este trabalho está organizado em duas partes. A primeira é uma parte teórica na qual buscaremos argumentar sobre a necessidade de refletirmos acerca do tipo de consciência negra que estamos construindo contando com autores como Steve Biko (1990), Frantz Fanon (2005, 2008) Abdias Nascimento (2019) entre outros. A segunda parte é descritiva, e relataremos a execução do projeto que foi desenvolvido em algumas etapas.

## 1. Uma contribuição teórica afrocentrada à outra pedagogia possível

*“Mãe, olhe o preto, estou com medo”*  
(FANON, 2008, p. 105)

Como podemos perceber nessa passagem de “Pele Negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon, o processo de racialização como um dos elementos primordiais da socialização moderna está presente desde a tenra idade. Não cabe a nós, nesse artigo, determinar - em tom piagetiano - em que momento da vida passamos a conceber o outro a partir dos pressupostos racializados tal qual concebeu a modernidade ocidental. Contudo, com essa passagem e com o que podemos observar no contexto educativo institucional, a percepção do outro enquanto *negro* ou *branco* se dá, até mesmo entre uma suposta relação ingênua entre crianças. Demonstraremos, adiante, como a criança não está imune aos processos de racialização e, pelo contrário, compartilha de uma consciência de mundo já socializada pelos parâmetros racistas de percepção do real e relação social. Nesse sentido, já destacamos, de imediato, a necessidade em se pensar em estratégias de rompimento com os elementos socializantes racistas em nome da construção de uma consciência negra no sentido mais pleno do conceito.

Quando Fanon discorre sobre a constituição da consciência nacional em seu livro “Condenados da Terra” (2005), nos apresenta uma série de procedimentos indispensáveis ao processo. Se nos permitirmos traçar algum paralelo entre esse conceito e a Consciência Negra - elaborado inicialmente nas lutas de libertação na África do Sul - poderemos, certamente, avançar na discussão teórica e na prática pedagógica em nome do que chamamos de construção da consciência negra na escola. Segundo ele, a descolonização é inerente à construção da consciência de modo que a substituição de elementos da cultura ocidental por elementos da cultura africana cumpre com um papel importante, desde que estejam alinhados com o propósito da liberdade (FANON, 2008). Se a estética, a poesia, a dança, a culinária africana não serve para libertar os povos negros

das clausuras raciais, servirá prontamente para reforçar os grilhões que os aprisionam.

Foi em busca de liberdade que o Movimento de Consciência Negra atuou durante o período de Apartheid na África do Sul. Steve Biko foi a principal liderança do movimento que dentre várias pautas defendia a agência do povo africano em todas as decisões que lhes envolvessem. Biko estava ciente de que uma transformação social expressiva só poderia acontecer se a mudança começasse entre o povo negro de dentro para fora.

O continente africano totalmente desfigurado pela ótica do colonizador era descrito como um lugar onde imperava o barbarismo e a selvageria. Biko já demonstrava o impacto disso na educação das crianças de sua época: “Não é de estranhar que a criança africana aprenda na escola a odiar tudo o que herdou. A imagem que lhe apresentam é tão negativa que seu único consolo consiste em identificar-se ao máximo com a sociedade branca” (BIKO, 1990, p. 42). Se a história do povo africano foi desfigurada, uma das maneiras defendidas por Biko de se construir uma consciência negra era retornar ao passado e trazer à tona os heróis e personalidades negras que foram ocultados da história contada pelo Ocidente. Ao escrever a apresentação da edição brasileira da obra “Escrevo o que eu quero” de Biko, Benedita da Silva ressalta:

É necessário construir heróis, instituir datas. Opor os Zumbis aos Domingos Jorge Velhos, os vinte de novembro aos treze de maio. Afirmar os valores positivos das culturas negras em oposição ao dilaceramento da decadente cultura ocidental, contrapor o nosso sentido de comunidade à impessoalidade do mundo Ocidental. (SILVA, 1990, p. 7).

As oposições apontadas por Silva ainda na década de 1990 já eram reivindicações do Movimento Negro brasileiro de longa data que se concretizou legalmente apenas em 2011 com a aprovação da Lei nº 12.519 que instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. O Grupo Palmares do Rio Grande do Sul lutava desde os anos 1980 para tornar o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, o Dia Nacional da Consciência Negra (NASCIMENTO, 2014; SILVA, 2001). Abdias Nascimento (2019), importante figura na construção de uma consciência negra no Brasil, propôs a realização da Semana da Memória Afro-brasileira como uma ação para recuperar o orgulho da comunidade negra por si mesma, com início das atividades em 14 de novembro e encerramento no dia 20. As atividades realizadas durante a Semana devem ser um “exercício de emancipação e nunca uma comemoração convencional, estática e retórica, que proponha unicamente a evocação de fatos, datas e nomes do passado”, destaca Nascimento (2019, p. 308).

Aimé Césaire foi um dos grandes intelectuais que estruturaram o que viria a ser conhecido como Movimento de Negritude. Para ser mais preciso, a ele cabe a sistematização do termo (CÉSAIRE, 2020) partindo de um contraste entre o termo em francês *nègre* - que outrora poderia ser associado ao termo *nigga*, em inglês - e uma releitura de sua significação atribuindo-lhe louvor às características que remonte ao mundo africano e tudo aquilo que faça referência à cor preta. Ou seja, o negrume da noite, a escuridão do espaço cósmico, o carvão, a pele mais melaninada possível: negritude. Apesar de o poeta senegalês Léopold Sédar Senghor também ser um dos articuladores de um projeto de negritude, existem diferenças estruturais entre as abordagens teóricas e políticas entre ambos. Enquanto Césaire representa uma aproximação a uma possível ontologia, Senghor permanece detido nos parâmetros de racionalidade branca ocidental francesa (MOORE, 2010).

Além destes, tivemos outras importantes contribuições ao desenvolvimento do Movimento de Negritude. Como salientou Nascimento (2016), Suzanne Roussi-Césaire foi uma importante intelectual responsável por editar revistas que discutiam a temática da negritude. Ainda segundo a autora, Roussi-Césaire mantinha uma relação estreita com outras importantes figuras do estabelecimento da negritude à época, as irmãs Paulette Nardal, Jeanne Nardal e Andréé Nardal (*Idem*).

O Movimento de Negritude representou uma das muitas possibilidades de perceber o mundo e as relações raciais partindo de uma perspectiva negra-africana. Nas vozes de Suzanne Roussi-Césaire, Frantz Fanon, Alioune Diop, Léon Damas, as irmãs Paulette, Jeanne e Andréé Nardal, Leopold Senghor, dentre tantos outros podemos perceber a multiplicidade de pensamentos que, em suas individualidades, disputavam uma teoria, um movimento político que, independentemente de onde vinha, reclamava pela redenção de um povo.

Com o Movimento de Negritude e sua ligação com a poesia, o conto, a prosa, o romance, o teatro e a literatura de modo geral, fica evidente como a arte ocupa um lugar protagonista nos movimentos de reivindicação por redenção. Lembremos, por exemplo, do Renascimento do Harlem e suas produções intensas na música e nas artes visuais; ou do Teatro Experimental do Negro concebido pelo panafricanista Abdias do Nascimento que deu origem a importantes artistas no Brasil; do poeta pernambucano Solano Trindade e a artista plástica Raquel Solano Trindade no centro artístico e cultural de Embu das Artes em São Paulo; dos blocos afros na Bahia - como os grandes e importantíssimos Olodum e Ilê Ayê. Cada uma dessas iniciativas, além da brilhante articulação feita entre arte e política - se é que é possível separar arte e política - demonstram a

importância em criar parâmetros de autopercepção e autodeterminação estética enquanto um passo indispensável ao processo de redenção.

Levando em consideração a discussão feita até aqui, chegamos em um conceito primoroso elaborado pela alta filosofia afrocêntrica baseada nos princípios civilizatórios meridionais evocados por Cheikh Anta Diop (DIOP, 2014). O Renascimento Africano seria, portanto, a formulação última daqueles e daquelas que prezam pelo desenvolvimento filosófico, político, estético-cultural, ontológico e cosmológico do povo africano seja no continente ou em sua diáspora. A afrocentricidade enquanto uma proposta política e epistemológica se apropria das formulações desses movimentos que trouxemos como exemplo e de outros que estejam alinhados com os mesmos princípios.

A abordagem afrocêntrica (ASANTE, 2009; MAZAMA, 2009) reconhece que toda formulação teórica possui seu fundamento filosófico clássico. Enquanto o ocidente busca as bases filosóficas na Grécia de Platão, a afrocentricidade mergulha no período clássico africano em nome de uma retomada ontológica. Para Diop (2010), em Kemet<sup>3</sup> é possível encontrar as elaborações filosóficas mais antigas até onde se tem registro com um nível de complexidade que nos dias atuais ainda não podemos alcançar - o que nos permite refletir sobre o caráter linear e unidimensional que a historiografia ocidental e o evolucionismo eurocêntrico tanto se apegam. Podemos encontrar em Obenga (1990) os elementos inerentes à compreensão da prática do Rekhmet, que em Md Ntr<sup>4</sup> significa nada mais que filosofia. Pontes (2020) faz uma análise de como Rekhmet representa uma investigação da natureza de Maat<sup>5</sup>. Noguera (2013) é um dos filósofos contemporâneos que conseguiram estabelecer grandes elos analíticos entre uma concepção de ética e o que se produzia enquanto princípios ontológicos nas universidades keméticas.

Partindo da análise do período clássico africano e do estudo sistemático dos elementos culturais dos povos africanos do continente e sua diáspora, a afrocentricidade propõe uma abordagem que permite às teorias pedagógicas estabelecerem outros parâmetros do que seria uma prática educativa que reverta as relações nos cotidianos escolares racializados em um espaço de acolhimento e de ressignificação para produção de outro ambiente escolar possível. Esse desajuste dos elementos racializantes em detrimento da construção de uma consciência negra foram os orientadores estruturais do projeto que desenvolvemos com as crianças. Desnaturalizar as concepções racializadas e apresentar outros elementos da história e da cultura africana se mostrou a grande ponte entre aquilo que queríamos desmobilizar e construir naquele contexto em nome de uma escola possível onde os sujeitos sejam potencializados naquilo que lhe for mais saudável.

## 2. O projeto

Quando elaboramos este projeto, tivemos o intuito de conscientizar primeiramente sobre a terra mãe, aquela que gestou a humanidade, a ciência, a tecnologia e as civilizações. Conhecer a história e a cultura afro-brasileira exige, também, compreender de onde vieram diversas manifestações encontradas em território brasileiro e como essas manifestações daqui e de lá estão intrinsecamente relacionadas. Assim, optamos por desenvolver um trabalho multidisciplinar com as crianças, que considerasse “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” e “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (BRASIL, 2004, p.19), como explicita o relatório do Parecer CNE/CP 3/2004 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Diante disso, rascunhamos como deveriam ser desenvolvidas as atividades e apresentamos para outras duas professoras que trabalhavam com o 5º ano em 2019. Ambas aceitaram de imediato a realização, mesmo sem compreender alguns aspectos da temática a qual nos propomos a explorar, o que gerou uma oportunidade de aprendizado mútuo entre estudantes e professoras.

### 2.1 O que eu sei sobre a África?

No primeiro momento, como ponto de partida, pedimos aos alunos que produzissem um texto respondendo à seguinte pergunta: O que eu sei sobre a África? A temática, subestimada por alguns alunos como sendo muito fácil, revelou que pouquíssima coisa se sabia acerca do continente africano. A maior parte das crianças não conseguiu desenvolver um texto longo e com diversidade de informações porque o conhecimento se limitava a aspectos sobre a fauna (coisas como: há leões e girafas na África), sobre o modo de ser africano (gostam de dançar e são muito alegres) ou aos aspectos econômicos (são muito pobres e passam fome), dentre outros. A leitura dos textos exigiu que cada aspecto trazido pelos estudantes fosse discutido em sala na aula seguinte. Essa discussão foi acompanhada de uma apresentação de slides que trazia imagens totalmente diferentes daquelas inculcadas nos alunos, com informações básicas sobre a geografia do continente, divisão geopolítica, países, capitais, diversidade étnica, paisagens naturais, entre outras.

É importante ressaltar que embora o objetivo fosse mostrar a imagem de uma África moderna, sem os estereótipos conhecidos pelos alunos, todo esse processo de modernização foi problematizado também



em sala, conduzindo as crianças a uma reflexão crítica e adequada para a faixa etária destas acerca de como era o continente antes das colonizações árabe e europeia e quais as consequências da exploração e partilha do continente africano ocorrida na Conferência de Berlim, no final do século XIX. É imprescindível que paremos de reproduzir a narrativa hegemônica da história mundial que só inicia a partir de grandes acontecimentos no mundo ocidental. A África, a América, a Ásia e o resto do mundo têm uma longa história que não inicia com a navegação tardia dos europeus e a chegada destes nestes territórios e conhecer essa história é importante para a construção de uma consciência negra.

## 2.2 O que posso saber sobre a África?

Após a conversa inicial e a exposição dos slides que durou uma aula inteira, iniciamos a segunda parte do projeto que consistia em um trabalho em grupo no qual os estudantes deveriam pesquisar e apresentar para a turma aspectos sobre um determinado país africano. Como o projeto foi desenvolvido em três turmas diferentes e gostaríamos de contemplar o maior número possível de países, os alunos foram divididos em trios, o que permitiu distribuir 14 países entre os estudantes, além de Kemet (Egito) que foi trabalhado em uma oficina com um professor convidado, presente na escrita deste relato como coautor.

Toda a elaboração do trabalho em grupo ocorreu em sala de aula sob supervisão das professoras. Os países foram sorteados entre os trios e foi entregue para cada grupo um roteiro com as informações que as crianças deveriam pesquisar, incluindo informações comuns a todos os grupos e informações específicas sobre o contexto de cada país. Na parte geral, os alunos deveriam trazer informações como: independência do país; dados demográficos (população, línguas oficiais e nativas, religião, etnias, etc.); capital e cidade mais populosa; presidente; maior universidade; pontos turísticos/ meio ambiente/ biodiversidade; mapa do país e localização dentro do continente; fronteiras; líderes históricos; estilos musicais tradicionais e atuais; aspectos culturais e comidas típicas. Na parte específica, o grupo responsável pelo Quênia, por exemplo, deveria pesquisar também sobre Wangari Maathai e o Movimento Cinturão Verde, o grupo responsável pelo Senegal deveria trazer informações sobre Cheik Anta Diop, o do Benin sobre os Agudás, a tradição dos Voduns, as Guerreiras do Daomé, e assim por diante. Foi dado um prazo para que os grupos se organizassem e levassem o material pesquisado para sala de aula. Neste momento do projeto, a contribuição dos familiares e responsáveis foi crucial para auxiliar as crianças na pesquisa, e aqueles estudantes que não tiveram tal apoio ou não tinham acesso à

internet em casa puderam fazer a pesquisa na escola e imprimir com auxílio da professora.

É importante ressaltar que a temática acerca da ancestralidade africana foi explorada também pelas crianças, que trouxeram em suas apresentações informações que englobam a cultura afro-brasileira como os orixás, divindades, candomblé, entre outros. Esta temática ainda é tratada como um tabu e muitos professores ao trabalhar a Lei 10.639 optam por não entrar no aspecto “religioso” para não sofrer represálias dos pais ou dos próprios coordenadores, gestores ou colegas de profissão, de maioria cristã. Compreendemos que “pular” esta parte quando se trata de história e cultura afro-brasileira e africana é negligenciar o eixo estruturante de toda a forma de ser africana que se constrói a partir da relação com a natureza em sua manifestação divina. Diante de tantos casos de racismo religioso no Brasil, é urgente tratar sobre o assunto para que as crianças desde cedo aprendam que existe uma diversidade religiosa e que as de origem africana são atravessadas pelo racismo, motivo pelo qual são discriminadas e reprimidas.

## 2.3 O que podemos compartilhar sobre a África?

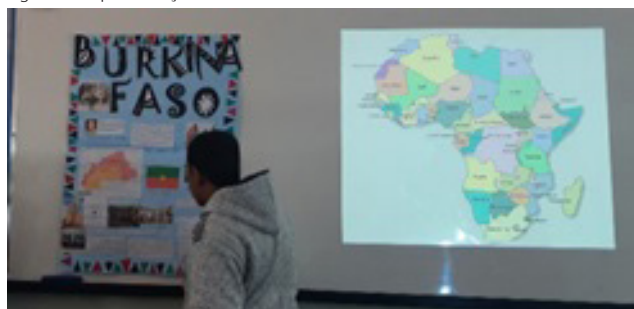
Na terceira fase do projeto, iniciamos a confecção dos cartazes que serviriam posteriormente para a apresentação à turma. Foram necessárias duas aulas para finalizar todos os cartazes. Este momento revelou a empolgação das crianças nas descobertas que vinham fazendo. Além disso, permitiu que desenvolvessem autonomia no trabalho coletivo, planejamento e organização na decisão de quem ficaria responsável por cada informação, onde colar as figuras no cartaz, que informações deveriam ser privilegiadas, e assim por diante. Permitir o protagonismo infantil desenvolve a autoconfiança e eleva a autoestima das crianças, potencializando o processo de aprendizagem. O capricho na confecção dos cartazes e o compromisso das crianças em estudar e dominar o conteúdo para apresentar aos colegas demonstrou o quanto estavam empolgados e interessados em fazer aquilo (Figura 1 e 2).

Figura 1 - Confeção de Cartaz



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Figura 2 - Apresentação



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Na data marcada para entrega da pesquisa e início da confecção dos cartazes, a reação de um estudante ao recortar uma foto do presidente de Ruanda para colar no cartaz chamou a atenção: “Professora, olha esse presidente como ele é feio!” Em tom de curiosidade chamei o aluno para ir à minha mesa me mostrar a foto do tal presidente e perguntei: “Por que ele é feio?”. O aluno respondeu: “Não sei, professora. Mas ele é feio”. Insisti na pergunta e pedi para que ele me apontasse o que ele achava feio naquele rosto que nos parecia tão familiar. Ele não soube responder. No mesmo instante um aluno de outro grupo percebendo a situação se dirigiu à minha mesa e disse que também achava o presidente do país que estava pesquisando feio. Após essas duas manifestações, chamei atenção da turma para uma conversa, pausando a confecção dos cartazes e levei-os a refletir sobre o impacto em ver um presidente negro, algo que não estão acostumados a ver, e relacionar isso imediatamente com a ideia de um padrão do que é belo ou feio. Todos na turma já tinham visto uma foto do ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, mas nunca ninguém recorreu à minha mesa para falar de sua aparência, por exemplo. A fisionomia de Paul Kagame, presidente da Ruanda, lembrava o pai de um aluno, ou um rapaz que trabalhava na escola, ou até mesmo o meu avô. Perguntei se eles consideravam essas pessoas feias, pois tinham características semelhantes às do presidente. Considerar pessoas bonitas ou feias sem saber o porquê disso, demonstra como a definição do que é belo opera em nossas mentes e não livra as crianças disso, fazendo-as reproduzir comportamentos de cunho racial inconscientemente.

O próximo passo foi a apresentação dos grupos. Antes disso, cada grupo espalhou cartazes pela escola com perguntas como: “O que você sabe sobre a África?”, “O que você sabe sobre o Mali?”, “O que você sabe sobre a sua história?”. O objetivo era despertar o interesse pela temática tanto dos profissionais que atuavam naquele ambiente quanto das outras crianças. Após as apresentações em sala, as crianças colaram os cartazes pela escola para que outras pessoas pudessem acessar a pesquisa feita por elas (Figura 3)

Figura 3 - Exposição dos cartazes



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

As duas turmas do turno matutino se uniram em uma sala durante uma semana para a realização dos seminários. Uma semana em que apenas as crianças deram aula! Pode parecer impossível pensar em uma sala com cerca de 50 alunos durante cinco horas por dia, cinco dias em uma semana. Porém, os únicos momentos de “bagunça” ocorreram quando vários estudantes queriam fazer perguntas ou comentários ao mesmo tempo. A participação e o interesse em conhecer um país novo foram suficientes para manter o ambiente agradável e enriquecedor. Alguns grupos, além de utilizar o cartaz produzido para apresentar, mostraram slides com fotos e vídeos que encontraram sobre o país pesquisado. Mais uma vez, podemos perceber como os familiares e responsáveis se envolveram e auxiliaram na elaboração dos trabalhos, parceria fundamental para a construção de uma educação de qualidade.

Durante a fase de apresentações, ocorreu outro fato que ressalta a importância da realização do projeto com tal temática, no grupo responsável por falar sobre a Nigéria: um dos integrantes demonstrava ter altas habilidades, se destacava na escola por seu alto rendimento nas disciplinas, tinha vasto conhecimento sobre diversos assuntos e inclusive participava da sala de recursos que acolhia estudantes com tal diagnóstico. Durante sua apresentação de slides, enquanto mostrava uma foto de Abuja, capital da Nigéria, uma metrópole como tantas outras pelo mundo com altos arranha-céus, etc., o mesmo interrompeu sua fala para compartilhar algo que acabara de se dar conta: “Professora, pera aí, na África tem carros?! Caramba, eu não sabia que na África tinha carros!”. A foto que mostrava para a turma em seus slides demonstrava claramente que em uma cidade com tamanha extensão seria impossível que nos dias de hoje não houvesse carros. Ao mesmo tempo em que demonstrou estar surpreso, o aluno também deixou transparecer o quanto se sentia desinformado por não saber daquilo antes. Este fato demonstra que em seu imaginário, um cenário que demonstrasse qualquer indício que não fosse de pobreza ou de um ambiente selvagem seria impossível. Estas imagens construídas socialmente estão incrustadas em nosso imaginário e as crianças não escapam disso.

## 2.4 Aprofundando o que aprendi sobre a África

O projeto também teve dois momentos com convidados externos que foram até a escola voluntariamente para ministrar palestras/oficinas para os estudantes. A primeira oficina, com o professor Carlos Vinicius buscou apresentar às crianças a civilização mais antiga do mundo. Foram trabalhados os aspectos econômicos, culturais, filosóficos e cosmogônicos do povo kemético. Exploramos alguns textos como o julgamento de Ausar no Papiro de Ani e ensinamentos do filósofo Amin-em-ope de aproximadamente 3.300 anos atrás. Conduzimos ao final da conversa uma pequena oficina de escrita em hieróglifo em que, ao final, os estudantes escreviam seus nomes na língua dos deuses (Figura 4).

Na última fase do projeto, recebemos a visita do beninense Yann Amoussou, responsável pelo projeto “África nas escolas”. Yann, estudante de Relações Internacionais na Universidade de Brasília, realizou uma palestra com as três turmas na qual ele apresentou um pouco das características e da cultura de seu país, Benin, como o Templo das Pítons em Ouidah, ou o povoado de Ganvie, conhecido como a “Veneza africana”, e tratou sobre alguns aspectos gerais do continente africano. Esse foi o momento mais esperado pelas crianças que puderam tirar dúvidas e conhecer aspectos que são melhor apresentados quando partem de alguém que

Figura 4: oficina de escrita em hieróglifo



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

vivencia aquele lugar, podendo desmistificar histórias e apresentar a realidade a partir de sua percepção.

O encerramento do projeto ocorreu próximo ao final do ano letivo, durante o início de dezembro. Durante a realização, foi possível perceber o quanto as crianças aprendiam a cada apresentação e como suas percepções acerca do continente iam mudando com o tempo. O interesse das crianças em conhecer alguns dos lugares que visitamos virtualmente era visível quando estas demonstravam o desejo em visitar países do continente africano. Apesar do projeto ter como foco principal as crianças, ficamos surpresos ao perceber o quanto os pais/responsáveis foram impactados com as atividades. Durante a reunião de pais e professores do quarto bimestre, o pai e a mãe de duas alunas se emocionaram ao comentar sobre o impacto da temática estudada na construção da identidade e autoestima de suas filhas.

## Considerações finais

Todo processo de conscientização envolve a reflexão e a reavaliação de conceitos e práticas antes existentes sem nenhuma problematização precedente. Conscientizar-se exige a retirada do agir e do pensar de modo automático, passando a ser algo que primeiramente envolve o questionamento e o poder de decisão. Neste projeto, “redescobrir” se materializou num processo de questionamento (O que eu sei sobre África?), onde foi possível estar diante de ideias, (pre) conceitos e principalmente imagens que habitam nosso plano mental. Redescobrir revelou a necessidade de reavaliar o que já se conhecia, mas também de conhecer o desconhecido.

Somente após a (re) descoberta foi possível direcionar olhares para o que geralmente não é trazido pelos meios de comunicação, como também modificar esses olhares antes condicionados por estereótipos racistas criados no decorrer do processo de escravização e colonização do povo africano e seus territórios. Olhar e perceber o continente africano e todos os aspectos que o envolvem a partir de um movimento de conscientização permite reconhecer as heranças presentes no cotidiano dos descendentes de africanos na diáspora brasileira, assim como conduz a um movimento de resignificação dessas heranças, muitas vezes negadas e tratadas com desprezo.

É preciso retirar do nível da inconsciência e tornar conscientes todos os estereótipos racistas, imagens, falas e comportamentos para que consigamos refletir sobre todos os nossos pensamentos e ações que estão automatizadas e construir o que chamamos de “Consciência Negra”. Precisamos construir uma consciência negra que, como já definia Steve Biko, “procura infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesmo, de seus esforços, seus sistemas de

valores, sua cultura, sua religião e sua maneira de ver a vida” (BIKO, 1990, p. 66).

A sala de aula é um espaço permeado pela vivência de todos os indivíduos que a compõem. A instituição escolar é um lugar que, em muitos casos, passamos a maior parte do tempo durante nossa infância e adolescência. Deixa de ser um simples contingente de indivíduos em processos puramente instrutivos e passa a ser, de fato, o lugar de socialização por excelência. Diante disso, as relações de poder e de autoridade que permeiam esse ambiente podem se desdobrar em um campo de força em que uns mandam outros obedecem ou, no caso que nos propomos a vivenciar, um lugar que, apesar da relação de poder permanecer, as pessoas se sentem seguras para expor suas inseguranças, suas dúvidas, suas fragilidades (HOOKS, 2017).

Um aluno que é visto como sendo extremamente inteligente pela turma poder se abrir para falar que não sabia - ou não tinha se atentado - a algo extremamente

simples é reflexo da tentativa de converter a sala de aula em um espaço que as naturalizações dos processos de racialização possam ser expostos e que, diante disso possamos recriar algumas percepções. A África possui um passado clássico e nele estão presentes as primeiras elaborações do que conhecemos como filosofia. A África possui história antes da colonização e da escravidão. A África possui cosmologia própria, possui senso estético próprio, possui uma forma de se alimentar própria e possui avanço tecnológico e científico a partir de seus próprios parâmetros.

O Pan-Africanismo e a crítica da colonização de Fanon, o Movimento de Negritude de Césaire e das Irmãs Nardal, a Consciência Negra de Steve Biko, a proposta Afrocêntrica de Molefi Asante e Ama Mazama são algumas das muitas inspirações que podem nos conduzir à uma pedagogia que preze por uma educação que eleve nossas escolas a uma prática educativa libertadora e consciente. ■

## Notas

<sup>1</sup> Como exemplo, citamos a produção sobre Educação das Relações Étnico-Raciais da Revista África e Africanidades e a pesquisa “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”, disponíveis respectivamente em: <https://africaeaficanidades.online/index.html#> e [https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=58](https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58)

<sup>2</sup> De um total de 449.362 matrículas realizadas na rede pública do Distrito Federal, os declarados pretos e pardos somam 207.486 estudantes. Fonte: Censo Escolar, 2019. Disponível em: [http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica.pdf](http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/nota_tecnica/nota_tecnica.pdf)

<sup>3</sup> Kemet é o nome original dado pelos antigos habitantes do que conhecemos atualmente como Egito. Para mais informações ver DIOP, 2010.

<sup>4</sup> Md Ntr é a escrita desenvolvida no antigo Kemet, comumente conhecida como hieróglifos.

<sup>5</sup> Maat é na cosmogonia kemética, a representação da retidão, da verdade e da justiça. Uma divindade extremamente importante para o desenvolvimento dos conceitos de política e ética na antiguidade clássica.

## Referências

ASANTE, Molefi. **Afrocentricidade**: Notas sobre uma Posição Disciplinar. In: LARKIN, Elisa. Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Editora Ática, 1990.

BRASIL. **Lei federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em 10 fev 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12519.htm). Acesso em: 08 fev 2022.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: 2004.

CÉSAIRE, Aimé. **Diário de um Retorno ao País Natal**. São Paulo: edUSP, 2012.

DIOP, Cheikh Anta. **Origem dos Antigos Egípcios**. In: MOKHTAR, Gamal. História Geral da África Vol. 2. Brasília: UNESCO, 2010.

DIOP, Cheikh Anta. **Unidade Cultural da África Negra**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2014.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2005.



- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: LARKIN, Elisa. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- MOORE, Carlos. **Negro sou, negro ficarei! A negritude segundo Aimé Césaire**. In: Césaire, Aimé. Discurso sobre a Negritude. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abdias Nascimento**- Grandes vultos que honraram o Senado. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014, 347 p.
- NASCIMENTO, Rosânia. Femmes en négritude: intelectuais negras silenciadas. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, v. 7, n.13, 2016
- NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos**, v. 8, p. 139-155, 2013.
- OBENGA, Théophile. **La philosophie Africaine de la période pharaonique (2780-330 a.e.c.)**. Paris: L'Harmattan, 1990.
- PONTES, Katiúscia Ribeiro. Rekhét: Um exercício que transcende o ato de filosofar. **Ítaca**, n. 36, p. 43-78.
- SILVA, Benedita da. Apresentação da edição brasileira. In: BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Editora Ática, 1990. pp 5-7.
- SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Consciência Negra em cartaz**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001.