

# Las Tecnologías de Informação e Comunicação e Ensino de História da África e Brasil Africano

Jayme Fernandes Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil.

## Las Tecnologías de Información y Comunicación y la Enseñanza de Historia de África y del Brasil Africano

## ICT and the Africa History Teaching and the African Brazil

*El surgimiento de las tecnologías de información y comunicación permite concebir la realidad educativa de otra manera. Teniendo como una de sus premisas esenciales la preparación del estudiante para la actuación de forma consciente, crítica y dinámica en la sociedad, la escuela debe estar, cada vez más, consciente y abierta a las innovaciones que surgen en sus medios y en la propia sociedad. El objetivo del trabajo es presentar una experiencia docente en la enseñanza de historia de África y del Brasil africano, en la realidad de una escuela federal en Río de Janeiro con el uso de tecnologías, especialmente la informática y la Internet. El artículo también apuntará que tales herramientas no sólo sirven para la realización de investigaciones, sino también como instrumentos de producción de conocimiento, verificando diferentes posibilidades para introducirlo y difundirlo.*

*The emergence of information and communication technologies allows designing the educational reality differently. Taking as one of its essential premises of student preparation for action in a conscious and critical and in society, the school must be increasingly conscious and open to innovations that arise in their media and society itself. The objective of this paper is to present a teaching experience in teaching African history and African Brazil, in the reality of a federal school in Rio de Janeiro with the use of technology, especially computers and Internet. The article also target such tools are not just for conducting research, but also as instruments of knowledge production, checking different possibilities to introduce and spread.*

**PALABRAS CLAVES:** ÁFRICA Y BRASIL, ENSEÑANZA DE HISTORIA, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y PODER, SABER HISTÓRICO ESCOLAR, LEY 10.639/03.

**KEYWORDS:** AFRICAN AND BRAZIL, HISTORY TEACHING, TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION, EDUCATION AND POWER, KNOWLEDGE SCHOOL HISTORY, 10.639/03 LAW.

## Uma experiência docente na realidade de uma escola federal do Rio de Janeiro com o uso das TIC's

O surgimento de tecnologias de comunicação e informação (TIC's) permitiu perceber a realidade educacional de outra maneira. A escola não é um agente externo à sociedade e, por isso, não está de fora das transformações por que passa a *sociedade global* (Ianni, 2000). Tendo como uma de suas premissas básicas a preparação do educando para atuar de forma consciente, crítica e dinâmica na sociedade, a escola deve estar cada vez mais ciente e aberta às inovações que surgem nas suas demais instâncias. De acordo com Demerval Saviani, a escola está ligada às mudanças sociais (Savianni, 1983), como *agência educativa* ligada às necessidades do seu tempo. Além disso, liga-se ao papel político da educação escolar enquanto formação para o desenvolvimento integral do homem (*idem*).

As mudanças ocorridas nos meios de comunicação e informação, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, com o incremento da informática e a expansão da internet, possibilitaram aos profissionais da educação de diferentes países repensarem suas práticas de ensino e refletirem sobre a inserção das TIC's no processo ensino-aprendizagem.

Embora não seja este o objetivo do trabalho, é importante destacar que as transformações ocorridas na educação fazem parte de um processo maior de mudanças e alterações significativas ocorridas no interior do sistema capitalista. A nova fase do capitalismo, representada pelo neoliberalismo, não tem como objetivo a formação de um cidadão nacional – como era no século XIX –, patriótico, mas sim a de um cidadão/trabalhador com capacidade flexível para aprender permanentemente e assim se adaptar às bruscas oscilações do mercado e também a de consumidor (Davies, 2001). Nesse sentido, as TIC's, especialmente a informática, situadas no desenvolvimento e mudanças da rede dos meios de comunicação de massa, mantendo convergências com o sistema de educação formal, contribuem para mudanças no sistema educacional e, também, no interior das escolas.

Com isso, pode-se perceber que as TIC's -e sua utilização nas escolas – permitem construir novas formas de leitura, bastante diferente da tradicional leitura alfabética, caracterizada pela *rotina da leitura* (Davies, 2001). O ambiente digital possibilita articular e integrar a visão aos demais sentidos, principalmente a audição e o tato, na medida em que o educando, ao pesquisar sobre a Revolução Francesa, por exemplo, pode visualizar os símbolos revolucionários, imagens e iconografias da revolução, ouvir o hino cantado pelos revolucionários – a *marselhesa* –, ver e/ou, até mesmo, baixar alguns trechos de filmes que retratem o tema etc.

As TIC's vinculadas à informática contribuem para o *fim da leitura fisicamente passiva* (Kroker et al., 2000), permitindo vislumbrar o futuro da leitura como diversão (*idem*). Assim, a leitura, como forma de aprendizado e aquisição de conhecimento, bastante utilizada nas escolas como recurso para tal fim, pode se tornar dinâmica e interativa. O aprendizado pode ser possibilitado por intermédio de múltiplas percepções, sensibilidades e formas. No entanto, essas novas formas vão exigir novas metodologias e ações diferenciadas de ensino. É nesse sentido que, nas palavras de Carla Coscarelli, “*para que o uso da informática na educação faça sentido, é necessário repensar o conceito de aprendizagem e, em função disso, definir novos papéis para alunos e professores*” (Coscarelli, 1999: 83). Corroborando essas ideias, Vani Kenski afirma que “*a ação docente mediada pelas tecnologias digitais requer uma outra maneira de fazer educação*” (Kenski, 2001, p.13).

O objetivo do trabalho, portanto, é apresentar uma experiência docente na realidade de uma escola federal do Rio de Janeiro com o uso das TIC's, sobretudo o computador e a internet.

Percebendo a informática, o computador e a internet como pertencentes à realidade de grande parte dos alunos na região onde se localiza a escola<sup>31</sup>, o professor de História propôs estabelecer, para o tema *Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03*, aulas que pudessem construir um ambiente socializador, na qual fosse possível propiciar, de forma lúdica, participativa e significativa, o acesso e a interação com o conhecimento, bem como sua análise crítica. Além disso, procurou mostrar ao educando que o computador não serve apenas para fazer pesquisas, mas também para produzir e interagir com o conhecimento, verificando diferentes formas de se apresentá-lo. Mais ainda, a atividade pedagógica objetivou fazer os educandos perceberem a relação ensino-aprendizagem, inserida concomitantemente na relação professor-aluno, não como uma ação puramente mecânica e verticalizada de transmissão de informação, na qual o professor é a única fonte do saber e a mola-mestra do conhecimento, mas sim numa relação mais aberta e interativa, na qual o professor pudesse atuar como um mediador crítico da aquisição do conhecimento (via livros didáticos e sites da internet) e demonstrasse que o terreno mais fértil para educação é aquele que centraliza suas ações no educando.

## Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03

Em diferentes países, diversos programas foram elaborados – tendo em vista a realidade das TIC's no ambiente escolar – no intuito de se fazer superar as relações de ensino-aprendizagem inseridas num paradigma de comunicação baseado essencialmente na transmissão da informação e do conhecimento. O objetivo de tais programas é o de permitir uma mudança epistemológica que garanta a permanência de outro paradigma: o da interação e o da co-produção do conhecimento. Vale lembrar que o vento soprado por essas mudanças também chegou ao Brasil. No final da década de 1990, O PROINFO (Programa Nacional de Informática Educativa), do Governo Federal<sup>32</sup>, surgiu no sentido de informatizar a rede pública de ensino e pôr em prática uma política de capacitação docente para o uso das TIC's como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem (Tosta *et al.*, 1999).

De acordo com as mudanças ocorridas no mundo em relação aos meios de comunicação de massa, e seguindo as orientações do Governo Federal no que concerne às questões de informática educativa, diversas escolas brasileiras criaram *laboratórios* (ou *salas*) de *informática*. O *Campus Duque de Caxias*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), criou, a partir da lei, não apenas um laboratório, mas um curso profissionalizante de *Manutenção e Suporte de Informática* (MSI)<sup>33</sup>, cujo objetivo era o de capacitar para o mercado de trabalho jovens e adultos como técnicos em informática. Entretanto, os alunos do curso MSI também ajudavam todos os estudantes que estivessem com alguma dificuldade em manusear determinadas ferramentas no computador. Questões como produção de texto, tabelas e gráficos, inserção de imagens, edição de vídeos, acesso à internet, busca e pesquisa, apresentação de slides etc., eram debatidas, ensinadas e aprendidas dentro e fora do laboratório de informática.

No ano de 2003, o Governo Federal criou a Lei 10639/03, determinando a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas africana e afro-brasileiras nas universidades, escolas e instituições de ensino de todo o país. A partir daquele momento, o IFRJ desenvolveu diversas ações de pesquisa, ensino e extensão em seus diferentes campi, visando à aplicabilidade da referida lei.

31. Mesmo parte dos educandos não possuindo computador em casa, a totalidade da turma em que foi realizado o trabalho já adquirira constante contato com o computador e com a internet. Muitos disseram que fazia parte do seu cotidiano ficar horas nas lanhouses perto de suas casas, e, por isso, já sabiam, de certa maneira, como eles mesmos disseram, “mexer com o computador”.

32. No dia 13 de julho de 2006, o Governo Federal, através do Decreto no 5.840, instituiu na Educação Básica a modalidade de educação de jovens e adultos. BRASIL. Decreto No 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

33. Originalmente, o curso recebeu o nome de Instalação e Manutenção de Computadores (IMC), sendo modificado para MSI em 2010. No ano seguinte, o currículo foi reformulado, visando atender às novas exigências do curso.

Se antes tínhamos um quadro de que apenas 36% de nossa instituição desenvolvia atividades/programas/projetos que buscavam superar o preconceito e a discriminação étnico-racial presentes em elevado grau na sociedade brasileira, atualmente podemos afirmar que 70% das atividades educativas desenvolvem ações e incluem a temática em suas práticas pedagógicas, numa preocupação em potencializar o compromisso do IFRJ com as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>34</sup>.

Toda a discussão acerca da implementação da lei, inevitável fonte de tensões e conflitos a partir de janeiro de 2003, consolidou-se nos artigos 26-A e 79-B da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Os artigos determinavam que:

*“Art. 26ª - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*

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

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

*Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra<sup>35</sup>”.*

Entretanto, a materialização da legislação, guardando os sentidos dos objetivos nela contidos, enseja um enfrentamento árduo e duradouro, principalmente pela permanência da discriminação e do preconceito étnico-racial que corta verticalmente a sociedade brasileira. Os desafios são de conhecimento de uma ampla maioria de educadores, legisladores e políticos. Nesse sentido, o Estado brasileiro afirma que:

*“As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da Federação brasileira também alcançaram a Lei 10639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais. Isso não foi diferente em relação à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, se considerarmos os papéis complementares dos diversos atores necessários à implementação da Lei. Deve ficar explícito que estamos aqui falando de processo de implementação da Lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por esse Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras<sup>36</sup>”.*

Desse modo, tendo por base as orientações dos artigos da LDB supracitados e da Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPIR), o IFRJ implementou uma série de projetos, cursos de extensão, pós-graduação e atividades educativas<sup>37</sup>. O campus Duque de Caxias, a partir daquele momento, inseriu-se no programa Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03, com o projeto Festival do Minuto.

34. Banco de dados da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IFRJ.

35. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

36. BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para O Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, 2009.

37. Das diversas atividades propostas e executadas, destacam-se: o projeto “Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03”; o Curso de Especialização Lato Sensu em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira, no Campus São Gonçalo, que está em pleno funcionamento contando atualmente com 23 alunos em sua primeira turma; a organização, em 2010, das comemorações do CENTENÁRIO DA REVOLTA DA CHIBATA, quando foram realizados eventos que fugiram do jargão tradicional das comemorações pontuais das efemérides, tendo grande relevância na comunidade escolar (como saldo dessa atividade tivemos uma extensa programação em quase todos os Campi, sendo o Campus Duque de Caxias o vencedor do Concurso de Redação organizado pelo CEAP - Centro de Apoio de Populações Marginalizadas); duas pesquisas de Iniciação Científica na área da Educação das Relações Étnico-raciais, no Campus São Gonçalo, intituladas: “Educação e Relações Étnico-Raciais: estudos sobre a implementação da lei 10.639/03 em escolas do município de São Gonçalo” e “Cinegritudo: reflexões sobre a invisibilidade da produção cinematográfica afro-brasileira contemporânea”; a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) do IFRJ - Campus São Gonçalo e o Projeto Periferias em Cena, no Campus Rio de Janeiro, em 2010.

## Ensino de história da África e do Brasil africano

O *Festival do Minuto* é um projeto – e ao mesmo tempo uma *atividade educativa* (Nidelcoff, 1987) –, desenvolvido originalmente pelos professores do *Campus Rio de Janeiro*, que tem como objetivo a produção de conhecimento sobre determinado tema, conteúdo curricular ou questão histórica a partir da utilização das TIC's, sobretudo o computador e a internet. Os educandos, como produto final da atividade educativa, devem produzir um curta-metragem, de até 6 minutos de duração<sup>38</sup>, acerca dos assuntos discutidos nos encontros e nas aulas e ligados ao tema central do projeto, que no ano de 2011 foi *Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03*.

No decorrer das aulas e em horários extraclasse o professor debatia com os alunos sobre o tema diversidade étnico-cultural e a referida lei. A partir das discussões, surgiram ideias de sites especializados, livros e sugestões de abordagens para o tema. Nos encontros, em forma de círculo de debates, eram discutidos assuntos como diversidade étnica e cultural no Brasil e no mundo, respeito à diferença, tolerância, religiosidades, racismo, discriminações, preconceitos e a questão da obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas africana e afro-brasileiras. Para suas análises, os alunos deveriam buscar informações em meios diversificados, utilizando, sobretudo, a internet. Desse modo, os aparelhos tecnológicos (desktop, laptop, tablet e até telefones móveis) e os instrumentos de busca de informação (sites e blogs da internet) foram utilizados como ferramentas de pesquisa, entre outras possíveis. Livros didáticos, jornais e revistas também foram utilizados a fim de que se pudesse fazer a comparação entre as informações e os conhecimentos adquiridos. Todavia, a intenção do professor era a de mostrar que tais ferramentas são portadoras de *ideologias* (Gramsci, 2000), *imaginários sociais* (Baczko, 1985) e *produtoras de sentido* (Orlandi, 1992). Além disso, em se tratando de sites, livros e revistas especializadas<sup>39</sup> em História, as correntes historiográficas também influenciam na visão de mundo e na interpretação do evento, episódio ou tema histórico.

Outro objetivo era o de mostrar que o computador não servia apenas para se fazer pesquisa, mas também que era possível demonstrar os seus resultados de forma interativa, lúdica e audiovisual. Deveriam buscar as informações em diferentes sites da internet – indicados inicialmente pelo professor e, no decorrer das pesquisas, pelos próprios educandos – e depois compará-las com a dos livros didáticos, jornais e revistas tendo como mediador o professor<sup>40</sup>. Dessa forma, faz sentido a mudança de papel do professor, apontada por Kenski. Para a pesquisadora, “o novo papel do professor será o de validar, mais do que o de anunciar, a informação. Orientar e promover a discussão sobre as informações (muitas vezes desconhecidas) levantadas pelos alunos” (Kenski, 2001, p. 32). Assim, muito mais que elaborar um trabalho sobre a *explicação* do professor, os alunos buscaram, através da pesquisa, compreender os conceitos, discutindo-os com o professor, sendo, então, validados por este ou não. Além disso, e não menos importante, o professor procurou demonstrar a possibilidade de diversas interpretações sobre um mesmo acontecimento histórico, desmitificando a percepção do conhecimento histórico como verdade. Verificou-se também que diferentes campos do saber (sociologia, antropologia, ciência política etc.) contribuem, cada um a sua maneira, para a interpretação da sociedade e de seus eventos e movimentos.

A atividade educativa deveria ser realizada em grupos (de 3 a 6 alunos). Utilizando o laboratório de informática, em suas próprias casas e/ou nos espaços do IFRJ, os grupos deveriam buscar as informações relativas ao tema para serem apresentadas e debatidas com os demais grupos e o professor nos encontros previamente agendados.

38. No Campus Rio de Janeiro, onde foi criado o festival, os curtas-metragens têm duração de 1 minuto. Ao ser adotado pelo Campus Duque de Caxias, em 2010, o professor, a pedido dos próprios educandos, alterou para 6 minutos o tempo de duração dos curtas.

39. A revista trabalhada com os alunos foi a Revista de História da Biblioteca Nacional, a mais importante revista de divulgação científica de História do país. Em particular, foram utilizadas as edições de número 39 (dezembro de 2008), 44 e 46 (maio e julho de 2009), 54 e 58 (março e julho de 2010).

40. Em muitos momentos, vale dizer, o professor atuou como fiel da balança. Quando as informações pareciam desconhecidas – entre o que apreenderam com as pesquisas utilizando a internet e os livros didáticos e revistas especializadas –, os alunos demonstraram dificuldades na escolha das fontes bases do trabalho. Poucas vezes, sem a consulta ao professor, escolhiam autonomamente alguma fonte de pesquisa (livro didático, sites, blogs, revistas especializadas etc.). No entanto, na maior parte dos casos, era a palavra do professor, através da explicação de um ou outro conceito e/ou acontecimento, que prevalecia. Apresentaram dificuldades em perceber que podem existir análises diferentes – nem por isso que uma seja correta e outra errada –, dependendo do enfoque dado e da corrente historiográfica, a um mesmo evento.

Entretanto, é preciso destacar que, desde a apresentação do tema do *Festival do Minuto* daquele ano, as discussões acerca das religiosidades africanas foram objetos de muita polêmica. O termo *macumba* era frequentemente empregado. A ignorância sobre o assunto e o preconceito marcavam as falas dos alunos. Nesse sentido, o professor teria um duplo trabalho. Primeiro, avaliar e analisar os preconceitos embutidos nos discursos de vários alunos, sobretudo os de religião protestante<sup>41</sup>. Depois, problematizar e contextualizar a origem de suas falas, demonstrando e discutindo sobre a diversidade de religiões africanas e os motivos pelos quais eram vulgarmente chamadas de *macumba*.

41. No Brasil, os protestantes são comumente chamados de evangélicos. Entre eles, é muito comum se chamarem de “irmãos”.

No decorrer dos encontros, dois grupos<sup>42</sup> mostraram-se bastante radicais em suas análises. Havia forte conteúdo religioso nos argumentos. A historicidade de seus discursos não era sequer assimilada. Não passava por suas cabeças as relações de poder que envolviam o campo religioso e, sobretudo, as questões concernentes à luta dos negros por direitos no Brasil ao longo do século XX. Não conseguiam perceber que a distinção que faziam entre as teorias raciais – endossadas pela ciência, desde o século XIX até meados do século XX – e o pensamento acerca das religiosidades africanas vistas apenas como *macumba*, num sentido pejorativo, eram fruto de uma visão estreita, depreciativa e preconceituosa do assunto. Para muitos deles, toda religião africana era *macumba*, sendo *macumbeiro* todo aquele que professasse e seguisse tal religião. O que estava ocorrendo era a naturalização do senso comum, a naturalização das religiosidades africanas, numa equação que designava o lugar de *macumbeiro* a todos que comungassem determinados símbolos, praticassem determinados ritos e expressassem certas opiniões e falas. Desse modo, *macumba* tornava-se sinônimo de coisa ruim, numa clara referência as forças do mal e/ou diabólicas.

42. Um grupo defendia a religião Umbanda, de origem africana, e outro defendia as “igrejas evangélicas”. Ambos não aceitavam opiniões e posições diferentes das que defendiam. Os debates em sala de aula passavam por acusações e provocações, sem que houvesse, de fato, um diálogo.

O maior desafio, então, seria modificar o pensamento daqueles alunos acerca das religiosidades africanas. Depois de muito diálogo e, sobretudo, demonstrar a perspectiva histórica da cultura africana no Brasil, desnaturalizando o termo *macumba*, o professor conseguiu convencer os grupos sobre a necessidade de realizarem o curta-metragem juntos. Ao final, prevaleceram a tolerância, o multiculturalismo e o respeito à diversidade.

## A produção de conhecimento e as populações afrodescendentes no Brasil

O lugar reservado ao negro durante centenas de anos pela sociedade capitalista ainda é parcialmente reproduzido pela sociedade brasileira e também por nosso sistema escolar. Para dizer que a lei está sendo cumprida, é frequente a inserção dos conteúdos de África e cultura africana no cronograma escolar apenas de forma pontual, em festas ou eventos. É comum o *encaixe* dos temas de história da África e do Brasil africano, em geral, nas disciplinas de História e Geografia, quer pelo viés da escravidão/abolição, conteúdo clássico, quer pelo da África no século XX, configurando o *continente abandonado*. Tal perspectiva, quando desprovida da crítica às condições que lhe deram origem e ainda hoje sustentam esse *lugar* subordinado, corre o risco de reafirmar a desigualdade, ao invés de contribuir para superá-la.

São inúmeras indagações desafiantes do processo de construção de um novo currículo. Mostra-se necessário pensar o envolvimento dos agentes educacionais para a garantia da aplicabilidade da Lei 10639/03 de forma positiva. Não se pode pensar apenas nas intermináveis rodas de capoeira e painéis sobre o escravo no Brasil para justificar a presença do negro na escola. A continuidade de tais práticas pedagógicas e/ou atividades educativas contribuem para perpetuar a visão do negro como escravo, subalterno, e não como aquele que resistiu, tensionando a sociedade.

É preciso mostrar o negro no Brasil como ator social, como sujeito das relações sociais, como aquele que construiu (e constrói) a sua própria história. De acordo com Nei Lopes,

*“O que a Educação pode e deve fazer é desconstruir o racismo. Primeiro, admitindo que a África foi berço de civilizações importantes, que influíram decisivamente nos destinos da Humanidade. Admitindo isso, vamos deixar de estudar o contexto africano apenas a partir da escravidão instituída pelos europeus e a partir de sua ação imperialista e genocida. Esse é o ponto fundamental: estudar, ensinar a História da África. A partir daí é que vai se começar a levantar a auto-estima do povo negro e desconstruir o racismo, inclusive abrindo a Universidade aos afrodescendentes, para que nós sejamos, de fato, as vozes dessa revelação”<sup>43</sup>.*

43. [www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0124.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0124.html) (Acesso em 20/8/2010).

Com isso, pode-se notar a importância de se fazer modificações nos conteúdos curriculares sobre as populações afrodescendentes no Brasil e nas formas de abordagem destes conteúdos por parte dos professores. Os negros, como sujeitos da sua história e não mais como vítimas passivas de brancos europeus, devem ser o foco de uma educação que se deseja transformadora.

O papel do Estado brasileiro é de grande importância para tal mudança. Nesse sentido, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana<sup>44</sup> ressalta a preocupação do acesso e do sucesso escolar da população negra brasileira. Assim, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, em seu Art. 5º, dispõe que

*“os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação”<sup>45</sup>.*

44. BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, 2009.

45. BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Em que pese a questão das condições estruturais de trabalho de grande parte das escolas públicas brasileiras e a qualificação/capacitação dos profissionais da educação, as atitudes frente aos conteúdos devem ser modificadas, tendo como base a sua análise crítica. Além disso, as ações discriminatórias devem ser coibidas, através do diálogo, dos debates, da pesquisa e, sobretudo, de uma mudança no ensino sobre a África e os afrodescendentes no Brasil. E, nesse sentido, as tecnologias da informação e comunicação podem contribuir grandemente para expandir os horizontes.

## Considerações finais

Os alunos se envolveram, gostaram de ter participado da atividade educativa, produziram conhecimento, apresentaram competências e habilidades para a elaboração da atividade e, o que é mais interessante, pediram que o professor fizesse mais atividades daquele tipo.

Foi possível perceber que a utilização das TIC's na relação ensino-aprendizagem pode contribuir para romper com um modelo transmissional de informações, centrado no professor – e verdadeiramente predominante nas escolas brasileiras –, para dar lugar a um modelo comunicacional mais interativo e centrado na figura do aluno.

É possível pensar, a partir da utilização do computador, da internet, enfim, das TIC's, uma relação de ensino-aprendizagem que proporcione aos alunos aulas mais criativas e estimulantes, e não apenas uma simples troca do lápis e da caneta pelas teclas do computador. Pode-se pensar, desse modo, uma educação que se constitua em um processo aberto, no qual as competências cognitivas e culturais possam ser mobilizadas em favor de um aprendizado significativo, e pelo qual o professor possa deixar de ser o centro do processo ensino-aprendizagem e tornar-se, verdadeiramente, um mediador crítico dos conhecimentos produzidos no espaço escolar ou em outros múltiplos espaços de aprendizagem que a sociedade oferece (Tosta *et al.*, 1999).

A interação permite pensar outras formas de se adquirir informações e conhecimentos, que não apenas os oriundos do professor e do livro didático. Permite pensar o aluno como sujeito que possui certa autonomia frente ao conhecimento, não sendo visto simplesmente como uma folha de papel em branco onde o professor escreverá e inscreverá determinados conceitos e conhecimentos, não permitindo a reflexão e a interpretação por parte dos alunos. É possível pensar a autonomia na medida em que, para saber mais, por exemplo, o aluno precisa apenas clicar sobre um ícone, navegar para outro sítio, não ficando restrito a perguntar ao professor e obter uma resposta que poderia encontrar por si próprio. Permite ainda alterar a visão do aluno sobre o professor, podendo passar a vê-lo como um *facilitador* (*idem*) na busca do conhecimento e não como fonte única do saber e único detentor das ferramentas necessárias para se obtê-lo.

A *sala de informática*, de um modo geral, continua sendo vista como uma extensão da sala de aula, sem se fazer as necessárias mediações para que se construa o entendimento de outra lógica e de diferentes linguagens das quais essa tecnologia é portadora (*idem*). Nesse sentido, ainda prevalece, em muitas escolas do Brasil, uma lógica transmissional de informação. No entanto, vale lembrar que, como afirma Kenski,

*“o ambiente digital não substitui as formas orais e impressas com as quais tradicionalmente os professores ensinam. Ele simplesmente transforma o modo como essas mesmas formas de expressão são usadas para finalidades educacionais. Mais ainda, ele acrescenta novas dimensões (sentidos e percepções) por onde também ocorrem aprendizagens”<sup>46</sup>.*

Assim, a utilização das TIC's contribui para ampliar as maneiras de se aprender, as formas de captação da informação e as possibilidades de produção do conhecimento escolar. Na medida em que as informações encontradas nos diversos sites da internet podem ser confrontadas com os conteúdos dos livros didáticos, estes deixam de ser – como ocorre na maioria dos casos – a única fonte de informação acerca dos assuntos históricos. Assim, a História não se fecha em conteúdos pré-estabelecidos, orientados e ideologicamente determinados (Choppin, 2004). Ela torna-se dinâmica, sempre aberta.

46. Vani Moreira Kenski, “Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias”; BARRETO Raquel Goulart BARRETO (Org.). Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Quertet, Rio de Janeiro, 2001, p. 32.

## Bibliografia

Alain Choppin, “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, volume 30, número 3, setembro/dezembro, Brasil, 2004, pp. 549-566.

Antonio Gramsci, *Cadernos do cárcere*, volume 3, *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, Brasil, 2000.

Arthur Kroker & Marilouise Kroker, “Eye-Throught Images. The Post-alphabet Future”, *Evnt-scene 91 Ctheory: Theory, Technology and Culture*, volume 23, número 1-2, 7 maio 2000. [on-line] [www.ctheory.com](http://www.ctheory.com), site visitado em 15 de abril 2008.

BRASIL. Presidência da República, Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial, *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, Brasil, 2009.

BRASIL. Presidência da República, Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, CP/DF Resolução volume 1, de 17 de junho, *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, Brasil, 2004.

Bronislaw Baczko, “Imaginação social”, *Enciclopédia Einaudi – Anthropos-Homem*, volume 5, Brasil, 1985, pp. 296-331.

Carla Viana Coscarelli, “Leitura em uma sociedade informatizada”, Eliana A. M. Mendes et al. (Org.), *Revisitações, Texto da FALE, Edição comemorativa dos 30 anos da FALE/UFMG*, Belo Horizonte, Brasil, 1999, pp. 83-92.

Circe Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula*, Contexto, São Paulo, 2004.

Demerval Saviani, *Escola e democracia*, Cortez, Autores Associados, Col. *Polêmicas do nosso tempo*, São Paulo, Brasil, 1983.

María Teresa Nidelcoff, *As Ciências Sociais na Escola: para alunos de 12 a 16 anos*, Brasiliense, São Paulo, Brasil, 1987.

Nicholas Davies, “O currículo de História e o projeto neoliberal para a educação”, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Geral de Educação, Diretoria de Ensino Fundamental, *Caderno do Seminário A Geografia e a História no Ensino Fundamental*, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil, 2001.

Octávio Ianni, “Globalização e a nova ordem internacional”, Daniel Aarão Reis Filho, Jorge Ferreira e Celeste Zenha (Orgs.), *O Século XX – O tempo das dúvidas: Do declínio das utopias às globalizações*. *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, Brasil, 2000, pp. 205-224.

Pablo Gentili & Tomaz Tadeo da Silva (Orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, Vozes, Rio de Janeiro, Brasil, 1994.

Pierre Lévy, *Cibercultura*, Ed 34, São Paulo, Brasil, 1999.

Orlandi Eni Puccinelli, *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*, Ed. da Unicamp, Campinas, Brasil, 1992.

Orlandi Eni Puccinelli, “Vão surgindo os sentidos”, Eni Puccinelli Orlandi (Org.), *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Pontes, Campinas, Brasil, 1993.

Sandra de Fátima Pereira Tosta et al, “O professor frente aos desafios da sociedade global: qualidade, produtividade, novas tecnologias e novas formas de gestão”, *Relatório de Pesquisa. Mestrado em Educação*, PUC-Minas, Belo Horizonte, Brasil, 1999.

Vani Moreira Kenski, “Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias”, Raquel Goulart Barreto (Org.), *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Quertet, Rio de Janeiro, Brasil, 2001.

Vani Moreira Kenski, *O papel do professor na sociedade digital*, (mimeo), São Paulo, Brasil, 1999.