



**Wéllia Pimentel Santos**



Universidade de Salamanca (USAL)

[weliapimentel@hotmail.com](mailto:weliapimentel@hotmail.com)

## **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO À LUZ DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA**

### **RESUMO**

O presente artigo visou problematizar o ensino da história da África nos currículos escolares, traçando considerações a respeito da importância de um currículo inovador voltado para o ensino da história da África no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a pesquisa refletiu acerca de possíveis estratégias para sua inovação à luz da Filosofia da diferença referenciada pelo filósofo francês Gilles Deleuze, na perspectiva de sua proposta de um currículo rizomático, com vistas a auxiliar a compreensão acerca da importância de se pensar a educação como ação de criação. Tratou-se, assim, de um estudo bibliográfico de caráter descritivo e qualitativo, destacando a filosofia da diferença como uma metodologia indispensável no âmbito educacional. Os resultados obtidos com a pesquisa propõem formas de resistência no âmbito da educação que façam com que o educador resista a essa sociedade de controle, que se volte ao resgate do conceito de menor, de modo a levar, incentivar, instrumentalizar seus alunos a criarem versões menores da versão oficial, propondo pensar a educação como ação de criação, voltada ao entendimento de que a aprendizagem implica todo um regime de signos, uma série de conexões de sentidos a serem elaborados pelo estudante, o que pressupõe um currículo sem hierarquia, um currículo que leve em conta a multiplicidade da realidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Filosofia. África.

## **REFLECTIONS ON AFRICAN HISTORY TEACHING IN SCHOOL CURRICULUM: INNOVATION STRATEGIES IN THE LIGHT OF DIFFERENCE PHILOSOPHY**

### **ABSTRACT**

This article aims to discuss the teaching of African history in school curricula, outlining the importance of an innovative curriculum focused on teaching of African history in the teaching-learning process. Thus, the research reflected on possible strategies for its innovation in the light of the Philosophy of Difference referenced by the French philosopher Gilles Deleuze, from the perspective of his proposal for a rhizomatic curriculum, in order to help understanding the importance of thinking about education as a creative action. Thus, it was a bibliographical study of a described and qualitative character, highlighting the philosophy of difference as an indispensable methodology in the educational field. The results obtained with the research propose forms of resistance in education that make the educator resist this society of control, to return to the rescue of the concept of minors, in order to lead, encourage, instruct their students to create versions smaller ones of the official version, proposing to think of education as a creative action, aimed at the understanding that learning implies a whole regime of signs, a series of meaning connections to be elaborated by the student, which presupposes a curriculum without hierarchy, a curriculum that takes into account the multiplicity of reality.

**Keywords:** Curriculum. Philosophy. Africa.

**Submetido em:** 25/02/2019

**Aceito em:** 21/09/2019

**Publicado em:** 23/12/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p123-138>



## I INTRODUÇÃO

A população brasileira é composta por aproximadamente 112,7 milhões<sup>1</sup> de pessoas negras e pardas. Isso corresponde a 54,2% da população, o que significa que a população negra não é exatamente uma minoria (IBGE, 2016). O Brasil é o segundo país com maior população de origem africana no mundo, ficando atrás apenas da Nigéria (IPEA, 2010). Mesmo com toda a riqueza da influência africana na cultura, na história e economia brasileira muito pouco se discute sobre esse continente. Observados de uma perspectiva ampla, os livros didáticos fazem parte do cotidiano escolar. Conforme Bittencourt (2004, p. 296), estes “são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos”. Todavia, historicamente, é muito recorrente ver uma imagem estereotipada e simplificada da África, nesse tipo de material. A orientação eurocêntrica disposta nos livros didáticos tende a enfatizar, maiormente, sobre a escravidão ao se falar desse continente. No que tange aos currículos escolares, os espaços dedicados à história da África, em geral, são ínfimos, sendo corriqueiro o aluno ser levado a toda uma vida escolar aprendendo temáticas como: história do império romano, feudalismo na Europa, Revolução Industrial na Inglaterra, Revolução Francesa, Guerra Civil Norte-Americana, e referente à história de um continente inteiro, dispensadas apenas algumas horas (CAMPOS, 2004).

A não observância dessa temática denota a omissão à diversidade étnica dos africanos que aqui chegaram. Os escravos do Brasil tinham as mais variadas origens, línguas, valores, crenças e hábitos, entretanto tendem a serem apresentados apenas como ‘africanos’. As diferenciações, quando existem, no máximo classificam os negros como bantus ou sudaneses. Nessa ótica, não cabe pensar que a falta de informação dos brasileiros está relacionada à desinformação dos portugueses da época. Tanto eles tinham conhecimento da diversidade dos africanos que até dispersavam intencionalmente esses grupos pelo território brasileiro, a fim de enfraquecer os laços étnicos e diminuir o risco de revolta entre os escravos. Por outro lado, entende-se que o colonialismo europeu foi um episódio importante, entretanto, não significa que a história do continente tenha se produzido a partir desse evento. Ao se refletir mais atentamente, o período da escravidão atlântica ocupa pouco mais de três séculos da história milenar, o que pressupõe que o continente africano dispõe de muito mais história do que trazem os livros didáticos.

Campos (2004) preceitua a associação da África e a representação do negro, em especial no ambiente escolar, a características negativas, portanto, tomar consciência desse processo depreciativo da figura do negro constitui-se, segundo Campos (2004, pp. 47-48), no “primeiro passo à construção de uma prática pedagógica inclusiva, poderosa, que represente as inquietudes e não os acomodamentos do

---

<sup>1</sup>PNAD – C/ Distribuição da população, por cor ou raça – 2012-2016. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

principal agente que atua no ambiente escolar: os alunos” Nesses preceitos, complementa-se que os séculos de exposição de informações deturpadas ou incompletas sobre a África trouxeram consequências negativas, não somente para o continente africano, como também para as pessoas brancas e negras, evidenciando-se, conforme Sá (2014, p. 01) que, “conhecer nossas origens e raízes é buscar sedimentar uma identidade ainda inconclusa”.

O maior impacto da fusão dos diversos grupos africanos na escravidão está associada ao patrimônio genético, à cultura e à identidade dos brasileiros. Logo, ao se negar todo o valor político-cultural, econômico e histórico da África compromete-se a formação da autoestima dos jovens brasileiros de ascendência africana, haja vista que qualquer pessoa para se afirmar como ser humano necessita conhecer um pouco a sua identidade, as raízes da sua história.

Nesse sentido, reconhecendo toda a densidade da temática proposta, o artigo em foco objetiva traçar algumas reflexões sobre o ensino de história da África nas escolas brasileiras convergindo para a seguinte problematização: como suscitar acontecimentos em educação, mais especificamente no ensino de história que desconstruam a imagem projetada da figura do negro? Seguindo essa trilha, esta pesquisa ancora-se na Filosofia da Diferença, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, ressaltando-se que esses filósofos não se propuseram a escrever sobre a educação especificamente, todavia, há muitos conceitos e ideias-força importantes para pensarmos a educação a partir deles. Uma delas é o próprio conceito de filosofia trazido pelos filósofos que perpassa por uma atividade de criação de conceitos.

É sabido que os professores, em suas atuações, seja nas escolas ou fora delas vivenciam uma série de problemas que mobilizam suas ações e pensamentos. Portanto, produzir uma filosofia da educação seria habitar o plano de imanência, o campo problemático da educação, e nesse sentido, pensar os problemas educacionais, como aqui proposto, será pensá-los segundo o aporte próprio da produção conceitual, a partir da criação de conceitos de modo a ajudar a evidenciar problemas como esses vivenciados no campo da educação.

## **2 FILOSOFIA DA DIFERENÇA: CRIAÇÃO DE CONCEITOS**

Gilles Deleuze criou diversos conceitos e um extenso vocabulário, valorizando a expressão literária de seu pensamento. Segundo o filósofo, não existe um conteúdo novo, sem uma expressão nova. Nesta concepção, a filosofia nos restringe à atividade de criação de conceitos a partir da reflexão da realidade. A criação do conceito a partir da filosofia que Deleuze produz na sua última grande obra, escrita conjuntamente com Félix Guattari e publicada na França, em 1991, sob o título “O que é filosofia?” traz uma intensa inflexão em relação à tradição filosófica, haja vista que desde os gregos a filosofia é pensada como uma espécie de contemplação. Nas palavras dos autores:

[...] o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência [...] pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 13).

Aristóteles, por exemplo, separava o que ele chamava de vida ativa, política, da vida contemplativa, filosófica. A vida ativa e a vida contemplativa se contrapõem justamente à vida do sujeito comum, e a boa vida, segundo Aristóteles, seria a vida que uniria a vida ativa da política com a vida contemplativa do pensamento, da reflexão da filosofia. Todavia, Deleuze (2010, p. 15), explora a ideia de que “o erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem nem perturbam”. Por outro lado, ao dizer que a filosofia consiste numa atividade de criação de conceitos, Deleuze e Guattari (1992) partem do pressuposto de que a filosofia não trata de uma vida contemplativa. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, a filosofia é a própria vida ativa e a ação do filósofo é uma ação de criação.

Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 14).

A partir da filosofia deleuzo-guattariana (1992) são três as atividades de produção criativa do pensamento: a filosofia que cria conceitos; a ciência que cria “as funções”, e a arte que cria o que eles chamam de “perceptos e afetos”. Com efeito, tanto o artista quanto o filósofo e o cientista são criadores, mas cada um deles cria um produto distinto, produz algo diferente. Na linguagem usual, ao se pensar em conceitos, pensa-se em conceitos científicos, numa definição. Já para os filósofos, o conceito diz respeito a algo diferente, e, ao procurarem explicar o que é o conceito se preocupam em não produzir uma definição do mesmo.

Ressalta-se que na perspectiva da recongnição platônica, pensamos o conceito a partir da ideia de um ente transcendente, algo que está além do pensamento e ao qual é possível chegar pelo pensamento, daí a contemplação, pois pensar torna-se um ato contemplativo. É colocar-se em busca das ideias que existem independentemente de nós. Deleuze e Guattari (1992) dizem que pensar não é contemplar, mas sim criar, e, nessa perspectiva, afirmam que o conceito é sempre imanente, os conceitos não estão aí para serem descobertos e encontrados pelos filósofos, esses são justamente inventados, fabricados, criados imanentemente pelos filósofos.

Cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos [...]. Os conceitos vão pois ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 31).

Para produzir conceitos é necessário um plano de imanência. Cada filósofo tem o seu plano de imanência que compreende simultaneamente o virtual e a sua atualização, sem que possa haver um limite assimilável entre os dois.

O real é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta tem somente por sujeito o virtual. A atualização faz parte do virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio real é a individualidade constituída. O real cai fora do plano como um fruto, enquanto a atualização o reporta ao plano como aquilo que reconverte o objeto em sujeito (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 17).

Face ao exposto, o conceito diz respeito ao ato de pensamento que reúne uma série de elementos que estavam predispostos. Ou seja, o conceito não é uma resposta ao problema, mas sim uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar o problema, e, a partir deles, é possível a construção de repostas para os problemas.

Os estudos apresentados por Aspis (2016, p. 430) mantêm ressonância com os argumentos da filosofia deleuzo-guattariana corroborando que os conceitos são criados para dar conta de problemas, sendo assim, “não tem sentido fazer ou estudar história da filosofia como um enfileiramento de conceitos, como se fossem óbvios, como se não tivessem sido criados especificamente para lidar com um determinado problema”. Nessa perspectiva, é possível encontrar em Deleuze e Guattari, o conceito como um acontecimento no pensamento, mobilizado sempre a partir de determinados problemas, tendo então como função da filosofia criar acontecimentos no pensamento.

### **3 APROFUNDANDO A CATEGORIA ‘PROBLEMA’ EM RELAÇÃO AO APRENDIZADO**

Na tarefa de esclarecer a categoria ‘problema’, na obra do final dos anos 1960, “Diferença e Repetição”, Deleuze dizia que o problema é o motor do pensamento. O pensamento não é algo natural, como dito na Antiguidade Clássica por Aristóteles. Deleuze considera o pensamento como algo forçado, resultado de uma espécie de violência. Pensamos porque somos obrigados a pensar. Para Deleuze (1992, p. 136): “pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer”.

O filósofo traz ainda a noção de reflexão que parte da categoria de ‘problema’, o que pressupõe pensar a aprendizagem não somente como um processo de solução de problema, mas também de invenção de problemas. Com isso, subverte completamente a orientação da discussão sobre a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem da própria problematização que pressupõe o direito aos próprios problemas.

Tendemos a pensar o problema como algo racional. O problema segundo Deleuze (1992), não é algo que se sinta racionalmente, não é do entendimento, mas da sensibilidade, e é essa sensibilidade que nos mobiliza e nos força a pensar. Esse problema sensível é então aquilo que nos leva a criar o conceito.

O filósofo francês François Zourabichvili (2005), inspirado em Deleuze, salienta três motivos pedagógicos que podem operar na relação de aprendizado, entendendo essa relação como uma experiência efetivamente coletiva, ou seja, os motivos pedagógicos que até nos autorizam a pensar numa teoria do ensino em Deleuze. O primeiro desses motivos parte da ideia de que um professor deve dar cursos em torno daquilo que ele busca, que o afeta efetivamente e não simplesmente ater-se ao que ele já sabe, o que originaria uma espécie de controle dele próprio por um modelo que, ao longo do tempo, o envelhece de maneira definitiva, não apenas cronológica.

O segundo motivo, que aparentemente está mais voltado para o lado do aluno, para o lado do aprender, é uma constatação feita por Deleuze, desde o começo de suas grandes obras, que parte do pressuposto de que nem o outro ou o próprio sujeito sabem como este se tornou bom em algo, ou seja, não se sabe quais signos afetaram esse sujeito a ficar mais capacitado, habilidoso em determinada conteúdo ou área (ZOURABICHVILLI, 2005).

Na sequência, o último motivo salientado por Zourabichvili (2005) é o direito e a importância de criar problemas e não os submeter apenas à possibilidade de serem solucionados. Isso implica que aluno e professor devem desbravar o campo problemático que os afeta, gritar os seus problemas, portanto, ter direitos aos seus problemas.

São forças sensíveis ou relações de signos que se estabelecem e que movem uma pessoa em direção ao aprendizado, assim, o aprendizado não é automático, ele é mediatizado por alguém, e só é possível aprender efetivamente quando o próprio aprendiz se coloca em relação com o signo estabelecido, com a materialidade. É possível ver isso em “Proust e os signos” (2003), em que o filósofo diz que o aprendizado é sempre um encontro com signos.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 04).

Depois na obra “Diferença e Repetição” (2006), é retomada essa questão, ao abordar sobre o pensamento e o aprendizado, alegando que nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender. A ideia potente desenvolvida por Deleuze é a de que há um descolamento entre algo que foi muito importante na pedagogia do século XX, na teoria do ensino-aprendizagem, associado ao fato de que alguém só

aprende quando é ensinado, alguém só ensina quando alguém aprende, e, o que é pior, alguém só aprende aquilo que é ensinado ou da maneira que é ensinado.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21).

Deleuze (2003) diz então que essas coisas não estão deslocadas; sempre há alguém que ensina, mas o que alguém aprende é algo absolutamente impossível de ser controlado, metodologizado, etc. Nas palavras do filósofo (2006, p. 237): “não há métodos para se encontrar tesouros, do mesmo modo que não há métodos para se aprender”. Isso traz a discussão da aprendizagem sempre voltada para a questão da inteligência descolada da importância da percepção, do aprender a perceber, do aprendizado da sensibilidade, de uma atenção sensível, voltada aos signos, ao que faz problema e a inteligência vinda sempre depois.

Nesse sentido, Nietzsche (2008, p. 92) traz a seguinte passagem: “eu não construo novos ídolos, os velhos que aprendam o que significa ter pés de barro. Derrubar ídolos, minha palavra para ideais”. Deleuze (2006) mostra que o professor é justamente esse ídolo com os pés de barro. O ‘endeusamento’ do professor, como se alguém só aprende se tiver um excelente professor que o ensine como aprender aquilo. Para Deleuze, o professor é importante, não se trata de construir uma teoria do aprendizado que prescindisse do professor, mas se trata de dizer que o aprendizado só se efetiva quando o aprendiz entra e se estabelece nesse regime de signos. Logo, é necessário muito esforço para se dar uma aula. O professor é aquele que prepara a sua aula e que se prepara para ela, como o artista para seu espetáculo.

Tudo isso pressupõe não se tratar de extrair a importância do professor ou de propor uma pedagogia que esteja toda centrada no estudante; muito ao contrário, para Deleuze, na perspectiva da tradição, a experiência é justamente a aula magistral, o professor que prepara e dá a sua aula exatamente da maneira como preparou. Mas fundamentalmente, o que o filósofo nos chama a atenção é a necessidade de quebra do paradigma associado à imagem daquele professor que reclama da situação caótica das escolas e da absoluta impotência que sente frente a isso, sobrepondo assim a necessidade de uma espécie de “super professor” que abarcasse a todas essas demandas.

É possível encontrar em Deleuze (2006) algumas ‘ideias-força’ para se pensar isso. A grande ideia do filósofo é de que por mais impotente ou frágil que seja a sua inserção na máquina, nesses status educacionais há sempre a possibilidade colocada na própria realidade de fazer o mínimo pelo menos, ou seja, de criar um pequeno acontecimento, seja estudando, seja levando alguém a sair do seu estado precário, seja de conhecimento ou indagação. Com isso, pelo menos o aluno já entende, já participa da

sua agitação fecunda, e isso já é uma salvação. Nas palavras de ASPIS (2012, p. 151) a aula como acontecimento “poderia ser repetida, os assuntos se repetem, os exercícios propostos se repetem, os textos lidos, algumas dificuldades, os anos se repetem, como uma peça de teatro ou a rotina de uma família, mas não é igual”. Nesse sentido, se os educadores fizerem o melhor que podem fazer estarão fazendo aquilo que é necessário, e, a partir desse trabalho, certamente efeitos importantes serão produzidos, pois o que o professor não deve fazer é se deixar levar pela impotência.

#### **4 CURRÍCULO RIZOMÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA LEI 10.639: POR UMA EDUCAÇÃO MENOR**

No ano de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) foi alterada a fim de determinar que as escolas brasileiras incluíssem em seus currículos o ensino da cultura e da história afro-brasileiras, privilegiando a história da África, dos africanos, a luta e a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Igualmente, a Lei 10.639 exige programas de ações afirmativas que traduzam a longa luta de militantes do movimento negro garantidos por meio de iniciativas de prefeituras e Estados, no intuito de materializar o desejo de educadores e do movimento negro pela valorização da identidade negra.

O art. 26-A. da Lei 9.394/96 determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, de modo a resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003). Percebe-se assim que a lei é de extrema importância no que tange ao reconhecimento do valor da história e da cultura africana trazida pelos escravizados para o Brasil e hoje, dos descendentes destes escravizados.

Ademais, para que a mesma possa ser bem sucedida há fatores essenciais que devem estar vinculados, tais como: a garantia de material didático de qualidade e a formação dos professores, sendo esta crucial no sentido de propor articulações e práticas que trabalhem o estudo sobre a África em si, que não partam da fragmentação dos conhecimentos do conteúdo, o que implicaria a articulação dos conhecimentos já produzidos no âmbito dos estudos afro-brasileiros, sobre a dualidade da questão racial no Brasil.

Subjacente à concepção de currículo, temos no currículo tradicional a possibilidade de prever e determinar aquilo que será ensinado nos diferentes níveis de ensino, a orientação na elaboração de livros didáticos, nos parâmetros para avaliação, e ainda aquilo que o professor deve saber da formação de professores. De acordo com a LDB (1996) em seu artigo 26:

Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Sob esta ótica, um currículo bem estruturado e organizado se mostra essencial para o funcionamento de um sistema escolar de qualidade, com foco, rigor, coerência e suas ações confluem, a partir da ideia da necessidade de um currículo nacional a ser seguido pelos vários sistemas de ensino e elaborado com critérios internacionais adotados nos países desenvolvidos. Candau e Moreira defendem então a necessidade que se evidencie com clareza no currículo,

como se construiu historicamente um dado conhecimento, como as raízes históricas e culturais desse processo são usualmente “esquecidas”, o que faz com que todo e qualquer conhecimento (usualmente pautado na lógica dominante nos países centrais) seja visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal. Nessa mesma direção, pode-se acentuar a necessidade de se explicar, também, como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos(as) estudantes e do mundo concreto, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento. (CANDAU e MOREIRA, 2003, p. 162).

Diferentemente das práticas tradicionais da formação curricular, estabelecidas a partir de um currículo fixo, é necessário situar a seleção por projetos voltados à interculturalidade e interdisciplinaridade nas atividades do ensino, e, nesse sentido, Deleuze e Guattari censuram a compartimentalização do conhecimento, fenômeno constituinte de um todo maior que parte da fragmentação do conhecimento. A visão de mundo construída pelos filósofos se dá a partir da ideia de multiplicidade. Com isso, é possível apontar duas maneiras de se colocar frente à realidade: concebendo-a como única ou como múltipla. O discurso de que a compartimentalização ou um currículo organizado em disciplinas é um problema parte da perspectiva de pensar a realidade como unidade e não no sentido da multiplicidade. Nesse sentido, Deleuze e Guattari afirmam:

[...] as multiplicidades são a própria realidade e não supõe nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco pouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações, que são devires; a seus agenciamentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (Zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 08).

A fragmentação, assim, pressupõe pensar o real como único, pois na medida em que os conhecimentos vão se complexificando, faz-se necessário fragmentá-los, a fim de abarcar a intensidade dessa complexidade do mundo e do real que vai proliferando numa produção cada vez maior de conhecimentos.

No século XVII, René Descartes falava da árvore do conhecimento. Nas raízes estava o pensamento metafísico, no tronco a filosofia, e, a partir dela, a ramificação dos saberes em suas várias

ciências (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Essas ciências foram-se subdividindo e, no século XX, aparece uma crítica ao que seria uma fragmentação excessiva surgindo propostas de religar os conhecimentos (DELEUZE e GUATTARI, 1995). A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade estão ligadas a essa perspectiva. A hipótese é de que o real é único, é uma unidade, e para conhecê-lo devemos religar os saberes que um dia já estiveram unidos.

Deleuze e Guattari (1995) partem da hipótese de que o mundo é múltiplo e não há uma unidade perdida porque nunca houve uma unidade. Há sempre múltiplos eventos ocorrendo a todo tempo, temos múltiplos conhecimentos sendo produzidos, misturados e interconectados entre si. A partir daí, tem-se o conceito de rizoma a fim de se pensar esse emaranhado de conhecimentos, aos quais os autores associam o termo à botânica, como um tipo especial de raiz cuja característica principal é de proliferação, com múltiplas conexões e sem um centro ou uma hierarquia.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais eles fogem sem parar. Há ruptura num rizoma cada vez que linhas segmentadas explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte de um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Na imagem arbórea cartesiana há um tronco conectado aos vários galhos ramificados, que necessitam passar por uma hierarquia representada pelo tronco, pelo centro, o que implica impor toda uma hierarquia no diálogo entre os saberes. Por meio da ideia do rizoma é rompida essa hierarquia, pois sendo um emaranhado de linhas, há infinitas maneiras de se conectarem.

O rizome não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e.". Há nesta conjunção força suficiente para desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Aproximando o conceito de rizoma ao pensar os currículos escolares, Aspís (2016, p. 434) fomenta o seguinte questionamento: "como então pensar os currículos com o auxílio luxuoso de um rizoma?" A autora evidencia assim um sistema a-centrado que, a cada nova conexão aumenta suas dimensões e muda de natureza.

Conexões com o fora, com aquilo que ainda não foi criado, com o imprevisível, que pode vir de qualquer parte, de qualquer jeito, a qualquer tempo, em qualquer velocidade. Conexões com a singularidade de cada escola, de cada turma, a cada dia, conexões com as diretrizes públicas para a educação, com o livro, conexões com o imaginário dos professores, seus anos de estudos, com toda a produção dos desejos ali envolvidos, com a merendeira, o porteiro, a chuva, etc. e principalmente o etc. e. Sistema com fronteiras móveis, passíveis de ultrapassagens desterritorializantes em busca de reterritorializações, alhures, a serem inventadas, sem balizas ou parapeito, é necessário arriscar: pensar (ASPIS, 2016, p. 434).

Isso permite indicar que não cabe propor um modelo rizomático de currículo ou achar que seja possível transformar o rizoma numa política educacional, num plano maior de educação que possa ser

reproduzido e aplicado em diferentes espaços. Contrário a isso, é vislumbrar rizomaticamente o currículo, é partir da perspectiva de um currículo que não possui centro nem hierarquia, é ir na contramão dos currículos tradicionais, definidos por um ponto de partida e de chegada, focado num objetivo que o estudante irá perseguir. Parte, portanto, de um plano indefinido, sem o estabelecimento de um percurso ao qual se deva seguir. É justamente um currículo que parte de uma série de ferramentas e elementos que o estudante poderá dispor à sua maneira e segundo os seus problemas, de modo a criar o seu próprio fluxo, seu processo e desenvolvimento.

O aprendizado, por sua vez, implica todo um regime de signos, uma série de conexões de sentido elaborado pelo estudante que, por vezes, estão alheios ao discurso do professor, que pensa a partir de determinada situação ou determinados elementos. Evidencia-se, entretanto, que o modo pelo qual o estudante irá dispor e organizar esses elementos sempre será um trabalho individual (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Essa, portanto, é a ideia da multiplicidade trazida pelos filósofos que pressupõe que não há um currículo e uma escola, e sim múltiplos currículos, múltiplas escolas e processos educativos tantos quantos são os alunos que ali estão.

Sob esta mesma ótica, Arroyo (2007, p. 05) considera que as propostas curriculares nacionais não são conteúdos prontos que devam ser repassados para os educandos, haja vista que tais propostas “devem ser construídas de acordo com uma seleção de conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”.

Nesse sentido, Silva (2013, p. 91-92) evoca um currículo, “que deveria ser capaz de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

De tal modo, é possível pensar a ideia de multiplicidade dos currículos que converta a Base Nacional Curricular para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a partir da possibilidade de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, partindo de propostas que se convertam em pedagogias de combate ao racismo e discriminações, cujas elaborações partam de propostas de atividades de criação de conceitos, a partir de instrumentos da valorização das riquezas de nossa diversidade étnico-racial e cultural, fortalecendo entre os negros e despertando entre os brancos a consciência negra, de modo que compreendam e interpretem, “diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana” (BRASIL, 2004, p. 20).

Nesse sentido, democratizar o acesso a uma educação que esteja comprometida com a pauta de políticas afirmativas do governo federal implica em multiplicidades curriculares que se atentem à criatividade, à inventividade e à curiosidade por parte dos educandos, no sentido de utilizar o que existe, reivindicar e contribuir para que novas experiências possam ser desenvolvidas. Isso que pressupõe que

pensar um currículo rizomático, a partir da escola tradicional perpassa por uma série de desafios, que vão desde a formação de professores, o reforço da autoestima de modo a fazer com que o professor consiga se livrar de seus preconceitos, medos, baixa autoestima a fim de conseguir trabalhar a articulação da produção de conhecimento, traçando uma linha de investigação da história da África em si, trazendo elementos humanos para a formação da nacionalidade brasileira por meio de recriações, sejam elas da população negra, da interação profunda e intensa na vida nacional de negros e brancos.

Isso de fato precisa ser articulado para que os professores, ao trabalharem com a temática, possam ter o seu melhor rendimento a partir da Lei 10.639/2003. Tudo isso implica, conforme evidencia Sá (2014, p. 01) em “estudar e refletir sobre a África de ontem e de hoje, a história do Brasil contada na perspectiva do negro, com exemplos na política, na economia, na sociedade em geral”.

Ideias que impliquem na elevação da autoestima desse aluno afro-descendente, bem como trabalhos voltados para a questão do racismo, do preconceito, da discriminação, da valorização do negro na nossa sociedade.

Ao trabalhar aspectos da realidade africana, o educador estará efetivamente contribuindo para a formação de uma consciência crítica e um posicionamento político em relação às questões como preconceito e racismo. Projetos voltados para aulas expositivas sobre a importância do ensino da história da África, além da realização de palestras com líderes de entidades locais que abordem a temática fazem parte da multiplicidade de opções.

Conforme Rancière (20152, p. 44), “o livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade”. Ainda conforme a autora (idem), cabe ao aluno “ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? E assim até o infinito. Mas esse infinito não é mais um segredo do mestre; é a marcha do aluno”. Assim, segundo Favaretto (2008, p. 49), cabe possibilitar discussões e debates em sala de aula, no cotidiano escolar da história, da cultura africana e afro-brasileira, “descobrir encadeamentos, estruturas, nos discursos de proveniências diversas, inclusive nos produzidos por eles mesmos”. Ou seja, atividades teóricas que proporcionem aos alunos um contato qualificado com a cultura africana, por meio de ideias que partam de oficinas de dança, teatro, jograis e painéis; participação coletiva entre escola, família, sociedade, no que tange à consciência negra. Possibilidades, portanto, múltiplas que devam implicar em olhar para o negro de modo a perceber todas essas potencialidades.

No livro “Kafka: Por uma literatura menor” (2002), escrito por Deleuze e Guattari, é salientado o conceito de “maior” e “menor” ao discutir a existência de uma literatura maior, que seria a literatura que se faz no âmbito de uma língua estabelecida. De tal modo, os filósofos tentam mostrar que Kafka produz uma literatura a qual eles chamam de ‘menor’, mas não menor no sentido de fazer uma comparação pejorativa ou menos importante. A reflexão dos filósofos parte do pressuposto de que uma literatura

menor não pertenceria a uma língua menor, mas, antes, segundo Deleuze e Guattari (2002, p. 38), „à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo é afetada por um forte coeficiente de desterritorialização”.

Trazendo para o campo da educação, há ações maiores, por exemplo, quando se faz uma política pública de educação, um planejamento educacional, uma instituição dos atos pedagógicos ou educacionais que se estabelecem por todo o país. Todavia, é possível pensar numa educação menor, que seria, por exemplo, o trabalho efetivo que o professor realiza na sala de aula. Conforme evidenciado por Gallo (2013, p. 67), essa educação menor evidencia “a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os alunos e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância”.

De feito, deve-se garantir ao professor ou ao conjunto de professores a possibilidade do trabalho que é ao mesmo tempo solitário e também coletivo, pois o trabalho solitário do professor em sala de aula também tem uma significação política. E, nestes preceitos, Deleuze e Guattari (2002) propõem que não nos cabe temer ou esperar, mas criar novas armas, mas pensar uma ‘arma’ educacional que faça com que o educador resista a essa sociedade de controle, e isso seria fundamentalmente voltado ao resgate do conceito de menor, o que implica em levar os alunos a incentivar ou instrumentalizá-los a criarem versões menores da versão oficial. Uma versão do mundo que habitam, mas na qual cada um produziria a sua própria versão de ver esse mundo e de atuar nele, como uma criação, uma ‘subversão’ da ordem instituída. Mas também poderia ser uma subversão no sentido de ‘subversar’, ou seja, fazer um verso menor dentro desse poema maior.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do exposto, evidencia-se que incluir e estudar a história africana nos currículos escolares das escolas brasileiras significa reconhecer o protagonismo africano em diversos momentos da história da humanidade. Reconhecer que africanos e africanas, sua sociedade, seus reinos, suas pequenas aldeias, seus grupos de imigrantes nômades estiveram em relação com diversos povos, não só dentro do seu continente como em todo o entorno, recordando que já existia uma história da África muito antes da vida dos escravos para países como Brasil, Cuba, Haiti, Estados Unidos. Isso implica ter em mente que a história dos africanos não começa com o colonialismo do século XV ou XVI, também não começa ou se esvai com a civilização egípcia. Na realidade, a história da África pré-colonial é uma história rica, com seus povos organizados no mínimo em clãs, mas muitos deles formando reinos e impérios, portanto, com uma estrutura política definida, muitas vezes menos centralizada, mas sempre muito definida e também com organizações sociais diferenciadas.

De tal modo, lembrar isso é importante, assim como é também importante lembrar que os africanos que vieram para o Brasil como cativos e aqui tornaram-se escravos, muitas vezes vinham da nobreza, de grupos étnico-culturais exercendo papéis nobres, em função da realidade em que viviam e, portanto, isso é fundamental para a autoestima, não somente dos professores, como também dos alunos negros, o que denota ser imprescindível mostrar que a composição desses negros faz parte da sociedade brasileira como um todo.

A questão racial não é uma questão dos negros, é uma questão da sociedade brasileira como um todo. Todos herdamos esses pré-conceitos, pré-noções, essa discriminação pela falta de estudo adequado da matéria. Nesta perspectiva, compreendendo a escola como o espaço reprodutor das diferenças (seja ela de forma positiva e negativa), temos no professor, ou na equipe escolar como um todo, aqueles que são instrumentos para ver de forma diferenciada e lidar com o respeito às diferenças.

Para as lideranças do movimento negro, a luta contra a discriminação empreendida pelas famílias negras e pelos movimentos deve ser assumida prioritariamente pelo conjunto da sociedade e também pela escola. Nesse sentido, democratizar uma educação que esteja comprometida com a pauta de políticas afirmativas, sustentada nos preceitos da Lei 10.639/2003, repensando a inserção de material didático-pedagógico adequado e voltado para a questão racial no universo escolar, na formação de professores e na formação dos alunos, além do olhar voltado para o incentivo aos projetos educacionais que valorizem o combate à discriminação racial e ao mesmo tempo garantam que no espaço escolar a diversidade seja respeitada.

Tudo isso parte da proposta de se pensar formas de resistência no âmbito da educação que faça com que o educador resista a essa sociedade de controle, que se volte ao resgate do conceito de menor, de modo a levar, incentivar ou instrumentalizar esses alunos a criarem versões menores da versão oficial, propondo pensar a educação como ação de criação, e a elaboração de currículos voltados ao entendimento de que a aprendizagem implica em todo um regime de signos, uma série de conexões de sentidos a serem elaborados pelo estudante, o que pressupõe um currículo sem hierarquia, um currículo que leve em conta a multiplicidade da realidade.

Por meio de ações como essa, como novos olhares no âmbito educacional, espera-se que um dia as relações étnico-raciais sejam tão positivas, a modo de haver respeito uns aos outros, fazendo com que a Base Nacional Curricular seja efetivamente cumprida.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. 2007.

ASPIS, Renata Lima. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2016. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/aspis.pdf>. Acesso: 18 de fev. 2019.

ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e resistência. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250741/1/Aspis\\_RenataPereiraLima\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250741/1/Aspis_RenataPereiraLima_D.pdf).

Acesso: 20 de fev. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro de 2004.

CAMPOS, Paulo F. S. **O Ensino, a História e a Lei 10.639**. In: História e Ensino. Londrina: Editora UEL, 2004. Vol. 10.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de educação, n. 23, Mai/Jun/Jul/Ago. 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2.ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução e prefácio Rafael Godinho. Lisboa: Editions Minuit, 2002.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

FAVARETTO, C. F. **Filosofia, ensino e cultura**. In: KOHAN, W. O. (Org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Editora:Autêntica, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Como se chega a ser o que se é. Tradutor: Artur Morão. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia, Universidade da Beira Interior Covilhã, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad.: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SÁ, Edmilson Siqueira de. **Introdução Conceitual para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Capítulo do livro – História da África (EaD/FH/UFG). Goiânia: UFG, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. D. **Currículo e identidade social**: Território contestado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. D. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

ZOURABICHVILLI, FRANÇOIS. Deleuze e a questão da literalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27281.pdf>. Acesso: 21 de fev. 2019.