



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO
(CAMPINA GRANDE –PB)**

THIAGO SILVEIRA DE MELO

CAMPINA GRANDE - PB

2014

**REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO
(CAMPINA GRANDE –PB)**

THIAGO SILVEIRA DE MELO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.
Profa. Dra. Juciene Ricarte Apolinário

CAMPINA GRANDE - PB

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M528r Melo, Thiago Silveira de.
 Representação da história e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de história do ensino médio (Campina Grande – PB) / Thiago Silveira de Melo. – Campina Grande, 2015.
 109 f.

 Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

 "Orientação: Prof.^a Dr.^a Juciene Ricarte Apolinário".
 Referências.

 1. História Cultural - Representação. 2. Prática Docente. 3. Relações Etnicorraciais. 4. Livro Didático. I. Apolinário, Juciene Ricarte. II. Título.

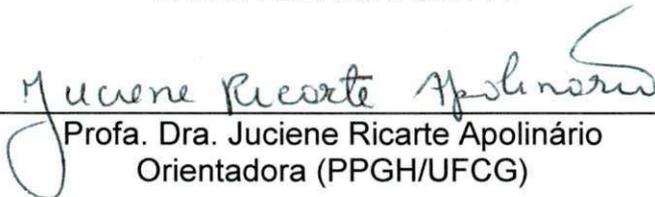
CDU 930.85:305(043)

THIAGO SILVEIRA DE MELO

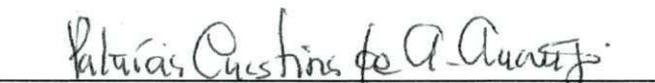
REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO
(CAMPINA GRANDE –PB)

Dissertação Avaliada em: 24/03/2014

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Juciene Ricarte Apolinário
Orientadora (PPGH/UFCG)


Profa. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento
(PPGH/UFCG)
Examinadora


Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo
(PPGSS/UEPB)
Examinadora

DEDICATÓRIA

À minha companheira Karolayne, pelas palavras de incentivo, por me apoiar nos momentos mais difíceis e mostrar que sou capaz.

À minha família, por sua presença maciça nesse processo de feitura da pesquisa, bem como por todo seu apoio e torcida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado saúde, fé, discernimento e vontade de empreender essa caminhada, por cada dia dessa jornada abençoando meus passos.

À coordenação do Programa de Pós-graduação em História, que na figura de Arnaldo e Filipe nos deu apoio e sempre, de forma solícita, atendeu nossas reivindicações.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Juciene Ricarte Apolinário, que sempre com seu bom humor renovou minhas forças e vontade de seguir em frente, bem como pelas oportunidades oferecidas em vários projetos e, simplesmente, por acreditar em mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, que de forma sempre responsável dividiram seus conhecimentos conosco e contribuíram para o nosso crescimento acadêmico.

À Prof^a. Regina Coelli Gomes Nascimento, por aceitar ser a examinadora interna de minha pesquisa, por suas contribuições sempre tão relevantes e por seu jeito simples e gentil com que nos trata durante a avaliação.

À Prof^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo, uma amiga, por sua simplicidade, carinho e gentileza com que me trata sempre. Por sempre proferir palavras de incentivo que tocam no coração e renovam minhas forças.

À todos que participaram direta e indiretamente de minha pesquisa, em especial aos professores que, em meio às atribuições de seus trabalhos, gentilmente me cederam um pouco de seu tempo.

Agradeço também aos colegas do mestrado, que na figura de Rozeane, Harriet, Adjefferson, Jeferson, Joabe, Laís, Rafella, Thomas, os dois Paulos, Débora, Cataline, Jean Paul e Josiana, por permitirem que eu me inserisse em seu ciclo de amizades, durante os cafés e as conversas descontraídas. Pelas conversas paralelas e discussões teóricas.

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar".

Nelson Mandela

RESUMO

Neste trabalho problematizamos em torno da aplicabilidade da Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos e bancos escolares de nossa educação. Dessa forma, pautados no discurso da História Cultural, realizamos uma abordagem direcionada à prática docente e os livros didáticos do ensino médio, adotados por escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Campina Grande - PB. Assim, elencamos uma abordagem sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, bem como a forma com que os professores manuseiam o livro didático e repassam suas informações aos alunos, percebendo de que maneira esse material de apoio aborda e trás em suas discussões a figura dos negros e negras e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003. Portanto, nossa proposta, a partir desse trabalho, é perceber como a discussão em torno da educação para as relações etnicorraciais está sendo, ou não, desenvolvida no contexto escolar. Como referencial teórico, trabalhamos a partir dos estudos de Chartier (1990), com o conceito de representação, dos postulados de Certeau (1994), utilizando a categoria cotidiano, e utilizamo-nos ainda do conceito de identidade a partir das análises de Moreira e Câmara (2008), bem como o Tomáz Tadeu (2009). Ainda trazemos as leituras de autores como Nilma Lino Gomes (2003), Anderson Oliva (2009), entre outros que discutem a perspectiva da educação etnicorracial. Realizamos a presente pesquisa na perspectiva da História Oral em interface com a análise de conteúdo, a partir dos estudos de Franco (2007), onde tomamos como recurso as narrativas de professores da escola pública que atuam no ensino médio e utilizam o material didático investigado. Como fontes, trabalhamos com o livro didático, entrevista com professores, e documentos oficiais, a exemplo da Lei 10.639/2003 e dos PCNEM. Esta pesquisa nos mostrou que, mesmo onze anos após a promulgação da Lei, ainda presenciamos uma desconfortante situação no tocante à abordagem da temática negra nas aulas de História das escolas observadas, tanto através dos materiais didáticos analisados, quanto do discurso de alguns professores entrevistados, onde atribuímos essa situação, entre outros fatores, à falta de iniciativa institucional dos órgãos públicos com relação à preparação desses professores ou à falta cuidado na seleção dos materiais didáticos que, por muitas vezes invisibilizam a história e cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Representação. Prática Docente. Relações Etnicorraciais. Livro Didático.

ABSTRACT

In this we problematic work around the applicability of Law 10.639 / 2003, which established the teaching of History and Afro-Brazilian culture in school curricula and banks of our education. Thus, guided by the discourse of Cultural History, we conducted a targeted approach to teaching practice and textbooks of high school, adopted by public schools in the state schools, located in the city of Campina Grande - PB. Thus, we selected an approach to the teaching of history and African-Brazilian Culture and African in the classroom as well as the way teachers handle the textbook and pass your information to students, realizing how this support material addresses and back in their discussions the figure of black men and women and their contribution to the formation of Brazilian society, in accordance with Law 10.639/2003. Therefore, our proposal from this work is to understand how the discussion on education for ethnic racial relations is being or not developed in the school context. The theoretical work from Chartier studies (1990), with the concept of representation, the postulates of Certeau (1994), using the everyday category, and we use them even the concept of identity from Moreira analyzes and Hall (2008), as well as Tomáz Thaddeus (2009). Still bring the readings of authors such as Nilma Lino Gomes (2003), Anderson Oliva (2009), among others discussing the prospect of racial ethnic education. We conducted this research in connection with the Oral History interface with the content analysis, from Franco's studies (2007), where we take action as the public school teacher's narratives that operate in high school and use teaching materials investigated. As sources, we work with the textbook, interviews with teachers, and official documents, such as the Law 10.639 / 2003 and PCNEM. This research showed us that even eleven years after the enactment of Law also observed an uncomfortable situation regarding the approach of the black subject in history classes of the schools surveyed, both through the learning materials analyzed, as the discourse of some teachers interviewed, which we attribute this situation, among other factors, the lack of institutional initiative of public bodies regarding the preparation of these teachers or lack of care in the selection of teaching materials that, for often erasing the history and African-Brazilian culture.

Keywords: Representation. Educational Practice. Ethnic Racial Relations. Textbook.

LISTA DE SIGLAS

FNB - Frente Negra Brasileira

GTAAB - Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEAFRO - Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

NEABi - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC - Programa de Iniciação Científica

PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROPESQ - Pró-Reitoria de Pesquisa

TEN - Teatro Experimental Negro

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFCG - Universidade Federal da Paraíba

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Sociedade tribal africana	57
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 01. 2005, p. 26.)	
Figura 02 - Camponesas trabalhando na cultura do sorgo	59
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 01. 2005, p. 127.)	
Figura 03 - Moenda em engenho de roda-d'água	61
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 52.)	
Figura 04 - Lavagem de ouro em mina	63
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 21. 2005, p. 73.)	
Figura 05 - Status da aristocracia colonial	64
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 87.)	
Figura 06 - Vista do portão do conde Maurício em Pernambuco	65
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 163.)	
Figura 07 - Escravos e feitores	66
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 88.)	
Figura 08 - Festa de Nossa Senhora do Rosário	68
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 92.)	
Figura 09 - A Baduca, em São Paulo; Festa da Rainha, em Minas	69
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 162.)	
Figura 10 - Redenção de cam	71
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 260.)	
Figura 11 - Xica da Silva	73
(Fonte: História, das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 74.)	

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I - Da luta à lei: agências do africano escravizado para que seu espaço seja reconhecido	30
1.1 - A luta da população negra: conquistas de um movimento incansável	31
1.2 - A lei é cumprida? Reflexões sobre a Lei 10.639/2003: desafios e perspectivas para uma educação das relações etnicorraciais	45
Capítulo II - Como o/a negro/a é lido: uma abordagem sobre o material didático e a percepção do aluno	50
2.1 - A História africana nos primeiros passos ser humano: um olhar sobre os discursos da antiguidade e Idade Média	51
2.2 - Da colônia ao Império, visões sobre a história e cultura afro-brasileira e africana	60
2.3 - A cultura negra na contemporaneidade: um olhar sobre o livro didático	74
Capítulo III - Nas tessituras da experiência docente: um olhar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos bancos escolares	81
3.1 - A questão da formação: a desconstrução de uma educação racista através dos cursos de atualização de professores/as	83
3.2 - O profissional da educação e o livro didático: um diálogo possível?	89
Considerações Finais	98
Referências Bibliográficas	102
Apêndice	106
Anexo	108

INTRODUÇÃO

*Sou Negro
 Meus avós foram queimados
 Pelo sol da África
 Minh'alma recebeu o batismo dos tambores
 atabaques, gongôs e agogôs
 Contaram-me que meus avós
 vieram de Loanda
 como mercadoria de baixo preço
 plantaram cana pro senhor de engenho novo
 e fundaram o primeiro maracatú*

*Depois que meu avô brigou como um danado
 nas terras de Zumbi
 Era valente como quê
 Na capoeira ou na faca
 escreveu não leu
 o pau comeu
 Não foi um pai João
 humilde e manso
 Mesmo vovó
 não foi de brincadeira
 Na guerra dos Malês
 ela se destacou*

*Na minh'alma ficou
 o samba
 o batuque
 o bamboleio
 e o desejo de libertação.*

Sou Negro
 Solano Trindade



A partir do poema de Solano Trindade inicializamos nossas reflexões em torno da História e Cultura africana e afro-brasileira no Brasil e suas contribuições históricas para a nação brasileira. Essa importância se dá desde o momento em que a população negra desembarcou em nossas terras, pois com elas desembarcaram suas culturas, costumes e, como podemos perceber no texto do Solano Trindade, seu desejo de viver em liberdade. No entanto, suas culturas, costumes e, principalmente, sua liberdade foram cerceados quando de sua chegada ao Brasil.

Entender as culturas africanas e afro-brasileiras torna-se pressuposto básico para entendermos nossa formação cultural, social e histórica. Nesse sentido, constatando que vivemos num país de bases multiculturais e, crendo na educação como um dos principais meios disseminadores dessas culturas e histórias, percebemos que os espaços educacionais tornam-se um importante veículo de transmissão de uma educação pautada na perspectiva das relações étnicorraciais, onde tanto os materiais didáticos, quanto os professores e suas narrativas a partir deles, são determinantes para a feitura de uma educação pautada no discurso da alteridade.

Há alguns anos a população negra do Brasil obteve consideráveis conquistas no que se refere à sua inclusão, propriamente dita, na história da formação da nação Brasileira. Homens e mulheres negras que antes eram vistos como meros "coadjuvantes" na história do Brasil, paulatinamente vão ocupando espaços de destaque no cenário nacional. No entanto, o processo de conquistas desse grupo se deu por meio de lutas políticas por seu espaço e reconhecimento enquanto um dos pilares para a formação histórica do Brasil.

Entre os espaços negados à população negra brasileira ao longo da história, podemos destacar a negação da História e Cultura Afro-brasileira e africana no currículo¹ escolar. Espaço que, paulatinamente, foi sendo ocupado pela população negra brasileira, que se mobilizou e transformou sua condição.

Perscrutando por uma linha muito tênue entre sua antiga condição de escravo *versus* sua conquistada condição de cidadão brasileiro, o negro se afirmou enquanto tal e despontou para ocupar um direito que lhe é assegurado por sua condição de contribuinte da formação histórica brasileira, e lutou, através de vários movimentos, que podemos denominar de movimento negro², para assumir seu espaço, entre outros lugares, no currículo escolar que rege todas as instituições de ensino no Brasil.

¹ Apesar de utilizarmos-nos frequentemente do termo "currículo", esse não é o foco do nosso estudo, portanto não aprofundaremos nossa discussão sobre tal conceito

² Quando nos referimos ao movimento negro englobamos todos os movimentos reivindicatórios da ocupação e afirmação de seu espaço na sociedade brasileira, nos embasamos nas palavras de Ana Célia da Silva (2011), quando esta nos diz que "podemos considerar como movimento negro todas as entidades ou indivíduos que lutaram ou lutam pela liberdade do negro, desenvolvendo estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista dos direitos fundamentais na sociedade". (SILVA, 2011, p. 116).

O caminho dos negros até o alcance de seus direitos de cidadãos se deu através de sua resistência, onde pudemos observar que mesmo diante da negação de direitos que lhes eram assegurados -, a exemplo da constituição de 1824³, que garantia ao negro, liberto, o reconhecimento enquanto cidadão brasileiro -, ele, de forma astuciosa, encontra meios de adentrar no cenário cultural, histórico e social do Brasil.

Apesar do atraso no reconhecimento de um direito que lhes é assegurado constitucionalmente, a população negra, como lhe é de direito, continuou se inserindo no contexto social brasileiro. O ponto fulcral desse movimento de resistência se deu 164 anos após a primeira conquista substancial da população negra, com a constituição de 1988⁴ - que, supostamente, ponha fim às humilhações vividas por esse grupo étnico, pois passa a classificar a discriminação racial como crime -, perpassando por outras leis como a LDB de 1996, ações sugeridas como as dos PCNEM de 2000, até culminar com a Lei 10.639/2003. A população negra brasileira, através das ações do movimento negro, conseguiu ocupar seu espaço, pelo menos juridicamente, nos currículos escolares. Alcançou, assim, o direito de ter sua História e cultura abordadas, de forma obrigatória, nos bancos escolares.

Mesmo assim, ao olharmos para a trajetória da educação brasileira, se percebe que na história dessa educação, pouca importância foi dada às questões étnicas estabelecidas tanto pelo Estado quanto pelas instituições de ensino, deste modo o que percebemos é que ainda há muito pelo que os homens e mulheres negros lutarem.

É neste contexto de lutas que surge a Lei 10.639/2003, conquistada historicamente, pretende propiciar aos negros e negras do Brasil um espaço que lhe fora roubado, ou melhor, que eles nunca ocuparam em mais de 500 anos de invisibilidade⁵ nos espaços escolares.

³ Posteriormente, no primeiro capítulo intitulado "**Da luta à lei: agências do africano escravizado para que seu espaço seja reconhecido**", falaremos mais a fundo sobre o assunto.

⁴ Idem.

⁵ Tratamos aqui como invisibilidade, o fato de conteúdos concernentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não estarem presentes nos currículos escolares, tampouco no material didático-pedagógico disponível nas escolas de todo país, ou ainda nas abordagens de professores e professoras durante suas aulas. Assim, o que restou aos negros e negras, no Brasil, durante o processo de formação educativa fora apenas um espaço vazio, um silenciamento, uma invisibilização.

Nesse sentido, percebemos que a lei se traduz em uma proposta de ensino que privilegie a educação direcionada para as relações étnico-raciais, e tem como foco a discussão dos saberes africanos e afro-brasileiros. Calcados na discussão sobre a inclusão da história e cultura da população afro-brasileira e africana em sala de aula. Chamamos atenção para os meios de disseminação dessa discussão, entre eles podemos destacar tanto a prática docente quando o material utilizado por esses profissionais para disseminar essa temática.

Partindo da problematização acima destacamos que essa pesquisa deu seus primeiros passos quando ainda estávamos na graduação. A temática sempre nos chamou a atenção em nossas leituras e escritas e passou a ser uma realidade cotidiana quando ingressamos no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABi/UEPB. A partir desse momento o convívio com a temática, bem como a afinidade com a discussão foi se estreitando cada vez mais e culminou com nossa participação em um projeto de iniciação científica - PIBIC, bem como do PROPESQ/UEPB, onde, no ano de 2008, realizamos um trabalho de "sondagem" sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas salas de aula da escola estadual Padre Emídio Viana, localizada no município de Campina Grande.

Tendo em vista as questões supramencionadas, e nosso contato com leituras e pesquisas realizadas sobre a temática, surgiram as primeiras inquietações. Inicialmente foram sobre a prática docente, a postura dos/as professores/as diante da (im)possibilidade de discussão do tema, bem como de sua (in)disponibilidade para falar sobre ele, e ainda sobre a falta de oferta de capacitação a respeito da temática para os profissionais da rede de educação. A segunda fora a falta de abrangência da temática no material didático ao abordar a história e cultura afro-brasileira e africana em seu conteúdo, praticamente invisibilizando-a, o que nos preocupou muito, por entendermos que essa prática de "esquecimento" do negro acaba por alimentar ainda mais o censo comum, da irrelevância de se estudar tal temática.

Não pudemos deixar de problematizar essa prática que dá continuidade à invisibilidade da população negra em sala de aula, seja pelo despreparo dos docentes da escola, seja pela precária forma com que os livros didáticos abordam a temática, reforçando cada vez mais estereótipos e atos de discriminação cometidas ao povo negro brasileiro.

Dito isso, em meio ao fervilhamento de ideias sobre como e o que fazer para contribuir com a desconstrução desse discurso discriminatório, surge a possibilidade de submeter essa discussão ao Programa de Pós-Graduação em História da UFCG. Essa pretensão nasce através da possibilidade de contribuir para os estudos relativos à educação das relações etnicorraciais, na cidade de Campina Grande - PB, a partir tanto de uma análise da prática docente quanto da apreciação do material didático adotado pelas escolas estaduais presentes no município.

Percebemos que este estudo desenvolve novas possibilidades de reflexões, debates e discussões em torno desta temática a partir da produção de um conhecimento que vise contribuir para a questão negra. Entendemos, ainda, a importância para a linha de pesquisa (Cultura, Podes e Identidades), da qual fazemos parte, no sentido de perceber como essas culturas e suas identidades são representadas e construídas tanto no livro didático quanto através da fala dos/as professores/as.

Portanto, o que conseguimos vislumbrar, através deste estudo, é uma possibilidade de ampliação da discussão sobre a temática, realizando um trabalho de problematização sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nos bancos escolares da cidade de Campina Grande.

Escolhemos, como recorte temporal, o período que se estende desde o ano de 2006, quando são lançadas as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais⁶, até o ano de 2013, quando realizamos nossa pesquisa, onde trabalhamos na perspectiva do tempo presente, a partir de estudos como o de Bédarida (2006), e tivemos o intuito de perceber a repercussão destas orientações nos materiais didáticos analisados, bem como na escola pública, junto aos professores que são colaboradores da nossa pesquisa.

Campina Grande, cidade pertencente ao Estado da Paraíba e localizada no Planalto da Borborema. De clima frio, mas que é aquecida todo mês de junho pela queima das fogueiras de sua, tradicional, festa de São João. Famosa também por ser o polo tecnológico da Paraíba, e, classificada por alguns, como o polo

⁶ Tais orientações e ações compõem um livro, lançado pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), e propõe abordagens sobre a temática nas várias instâncias da educação, perpassando a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola. Trata-se de um manual, contendo abordagens com reflexões, diálogos com os Projetos Político-pedagógicos (PPP), além de várias sugestões de atividades.

tecnológico do Nordeste. Na educação ela também se destaca, onde estão instaladas os Campus de duas grandes Universidades públicas (UFCG e UEPB) além de inúmeras instituições da rede privada. E é esse município, por possuir uma grande tradição intelectual, bem como por fazer parte da nossa história acadêmica, que escolhemos para ser o nosso *lócus* de trabalho.

Como vimos, a partir da implementação da lei 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino de história da África e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, em cujos postulados, os africanos e afro-brasileiros com suas culturas perpassariam as discussões dos conteúdos de História, Literatura, Língua Portuguesa e, de modo interdisciplinar, nas demais disciplinas estabelecidas no currículo escolar de todas as escolas do Brasil.

Mesmo com a culminância desta lei, verifica-se que no contexto da escola ainda há várias carências ou lacunas a serem supridas para que, efetivamente, possamos por em prática o que rege a Lei. São espaços vazios que observamos surgirem desde o processo de formação de professores para as questões etnicorraciais, que atendam aos pressupostos oficiais, até a falta de atividades, nas instituições de ensino, relacionadas com a temática proposta. Assim, no âmbito das instituições escolares, muitos professores, em seus conteúdos escolares, não privilegiam as temáticas voltadas para o negro. Isso ocorre na maioria das vezes, devido ao desconhecimento da origem histórico-cultural dos negros, tanto a partir de sua matriz africana, como em relação à cultura e também à religiosidade afro-brasileiras.

Tal postura, em várias circunstâncias, colabora para que, no cotidiano escolar, muitos docentes não problematizem com seus alunos o sentido e o significado que a cultura negro-africana e afro-brasileira representa para a sociedade em que vivemos.

Propomos em nossa pesquisa construir um diálogo com a História, perpassando por uma discussão entre ensino de história, identidade e representações, e através de entrevistas com docentes, de instituições da rede Estadual de ensino, perceber de que forma esse espaço, o qual nos referimos acima, está sendo ocupado. Desta forma achamos conveniente sugerir e buscar a resposta, durante o desenvolver de nosso trabalho, para as seguintes perguntas: quais espaços os negros estão ocupando nos currículos escolares das nossas instituições de ensino na Cidade de Campina Grande - PB? Que propostas surgem

para sanar a situação e fazer com que a população negra ocupe seu espaço nos currículos escolares?

Assim, o nosso objetivo, neste estudo, é problematizar a abordagem sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana em salas de aula do ensino médio, através da prática docente, bem como a forma com que manuseiam o livro didático, sem esquecer-se de perceber de que maneira esse material de apoio aborda e trás em suas discussões a figura dos negros e negras e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, em consonância com o que reza a Lei 10.639/2003

Desse modo, buscamos compreender, a partir do material didático-pedagógico adotado pelas instituições de ensino, a forma como estes professores configuram o negro em sua abordagem e que uso fazem destes textos. Sobretudo, buscaremos perceber, como a partir deles, a cultura negra é tratada e representada, bem como se seus conteúdos se encontram em sintonia com o que rege Lei 10.639/2003.

Percebemos a relevância de observar a aplicabilidade desta lei, com vistas a transformar os relatos de experiência, durante a mesma, para que possamos contribuir para a sociedade civil, bem como para os movimentos sociais que buscam respostas para a "inércia" do Estado diante dos entraves para o reconhecimento e aceitação da mesma, mas acima de tudo, galgar aos negros e negras do Brasil, a ocupação do seu espaço, tanto na história, relatando sua contribuição no passado, como no presente, reafirmando a sua importância no cenário social. Acreditamos ainda, que possamos contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática.

Creemos ser valioso propor estudos relativos à percepção dos desafios e perspectivas para a inserção do conteúdo da Lei no currículo escolar, uma vez que desde sua implementação, no ano de 2003, foi posta em prática enquanto política pública, no entanto, não faz parte do contexto de muitas escolas no seio da educação brasileira, tanto no ensino básico quanto nas próprias universidades. Temos a intenção de, através deste estudo, contribuir com referências e relatos concernentes à questão da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e, dessa forma, facilitar o acesso à temática que, na maioria dos casos, é abordada de modo superficial.

A partir das ações cotidianas e das discussões construídas em sala de aula, os docentes podem suscitar a participação negro-africana e da cultura dos afro-descendentes na sociedade brasileira, enfatizando o seu papel na constituição de

nossa sociedade, o que torna a instituição escolar "um importante espaço no qual se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra" (GOMES, 2003).

Para a efetivação da pesquisa, nos apropriamos dos estudos de Certeau (1994), Chartier (1990), Bittencourt (2004), Santos (2008), Gomes (2007), entre outros, que constituíram os eixos norteadores para enriquecer e dar base à nossa discussão. Em Chartier (1990), trabalhamos com o conceito de representações e práticas a fim de verificar a imagem dos negros na escola estudada, e avaliar como seus professores, o currículo escolar, bem como os livros didáticos por eles adotados abordam a percepção do negro, através de imagens e referências textuais.

Com Certeau (1994), trabalhamos a categoria "cotidiano" para entender as invenções e as artes de fazer das práticas culturais de negros e como estes são recepcionados na escola. Utilizaremos ainda os postulados de Silva (2009), para compreendermos, através do conceito de identidade, como as identidades do negro foram fixadas em meio a quinhentos anos de história, e como, a partir dos movimentos sociais e da própria aplicabilidade da Lei 10.639/2003, esses sujeitos estão conseguindo desconstruir essa identidade que está arraigada nas mentes do povo brasileiro e nos bancos escolares. Observando este aspecto, concordamos com Munanga e Gomes apud Gomes quando afirma que:

até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, a África ainda é apresentada de forma dividida e reduzida, focalizando os aspectos negativos como atraso, guerras "tribais", selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids, etc (GOMES, 2007, p.76-77).

Em nosso estudo, tentamos analisar de que forma as representações contidas nos livros didáticos possibilitam a formação de identidades dos discentes no tocante à veiculação de temáticas que contemplem as questões relativas ao tema em torno da cultura afro-brasileira. Sabemos que a escola é um ambiente que tem contribuição de grande relevância para a formação da identidade do aluno, pois segundo Moreira e Câmara (2008):

O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados a e agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável continuamente, deverá julgar e agir (MOREIRA & CÂMARA, 2008, p. 39).

A partir do caminho metodológico proposto, salientamos que a abordagem de nossa pesquisa, ancorou-se na articulação entre os relatos orais de professores/as, e a análise de conteúdo dos livros didáticos em que utilizamos os estudos de Franco (2007), para esta discussão. A análise de conteúdo, a partir dos estudos de Franco (2007), buscou verificar como conteúdos dos textos históricos expressam a cultura afro-brasileira através do material didático-pedagógico, pertencente às escolas. A linguagem, entendida na concepção da autora, pode ser expressa

como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2007. P. 13).

Tendo em vista essa proposta metodológica da análise de conteúdos, à luz de Franco (2007), adotamos as seguintes perspectivas: inicialmente buscamos verificar como nos textos históricos do ensino médio utilizados pelas escolas, os/as negros/as e a cultura afro-brasileira e suas expressões são visibilizados ou invisibilizados nestas produções.

Observamos também como as imagens dos negros são evidenciadas pelos autores destes manuais didáticos, procurando compreender de que forma os saberes históricos são discutidos nestes textos e de que maneira as questões referentes a esta etnia estão em sintonia com a Lei 10.639/03 (BITTENCOURT, 2004).

Nos livros didáticos buscamos identificar como o repertório cultural afro-brasileiro é representado e apropriado pelos docentes da escola onde realizamos a pesquisa (CHARTIER, 1990). Escolhemos o ambiente escolar, por se tratar de um local fértil para a formação da identidade do indivíduo, tanto através das relações interpessoais, com colegas, professores e demais funcionários da escola, quanto

através do contato, propriamente dito, com o material didático-pedagógico. Percebemos, portanto, a educação como um complexo processo de formação do indivíduo. É através dela que o sujeito toma forma, como se fosse um processo de feitura artesanal, que vai ganhando configuração cada vez que o artesão toca na peça. No nosso caso, a peça é o sujeito que está sendo educado, e os artesãos são os demais indivíduos que pertencem ao meio de convívio desse sujeito, pois o processo educativo se estende, vai além dos muros escolares e penetra cada local em que se forma algum tipo de relação interpessoal.

Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, 2003, p. 170)

Essa afirmativa de Gomes (2003) nos põe a refletir sobre a influência exercida pela escola à formação do sujeito. Desde já observamos que a escola é apenas uma ramificação desse processo, no entanto, sua observação e estudo são de extrema importância para a nossa pesquisa, pois é na escola que o indivíduo recebe sua formação intelectual. Ela pode servir de instrumento de influência do indivíduo, capaz de dar visibilidade ou não a determinado grupo, de silenciar ao dar voz a alguém ou alguma cultura.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (BRASIL, 2006, p. 21)

Tão relevante quanto a escola, percebemos ser a ação pedagógica do professor, este tem o poder de indicar a forma como o aluno irá perceber e se relacionar com grupos culturais diversificados, através de sua fala, seus ensinamentos e sua conduta em sala de aula. São eles/as o foco dos cursos de formação, bem como são apontados como os principais vilões para o não funcionamento da Lei.

Nesta perspectiva, dialogando com o saber histórico escolar, no intuito de compreendermos de que modo o ensino de história e cultura afro-brasileira é visibilizado nos conteúdos deste campo do conhecimento no nível médio, é que propomos, a partir de pesquisa realizada nas escolas lócus deste estudo, identificar, embasados nas propostas da História Cultural (PESAVENTO, 2003), de que forma este segmento étnico-cultural está sendo discutido no campo historiográfico. Chartier (1990) esclarece que:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 1990. p. 16 – 17).

Percebendo a temporalidade de nossa pesquisa bem como as lutas travadas para que a abordagem da temática negra entre em pauta nos currículos escolares, despontamos para uma abordagem na história que aos poucos, principalmente com o desenvolvimento da História Oral, vem ocupando seu espaço nas pesquisas históricas. Estamos nos referindo à História do Tempo Presente. Essa abordagem entra em cena no nosso trabalho à medida em que acreditamos que ela seja "uma história em constante movimento, refletindo as comoções que se desenrolam diante de nós e sendo portanto objeto de uma renovação sem fim" (BÉDARIDA, 2006. p. 229)

Se a História, como diz François Bédarida, está em constante movimento, acreditamos que nosso trabalho possa ser inserido nesse movimento, dentro de um contexto que muda a cada dia, o que nos põe a refletir sobre o caminho escolhido no passado, e o que podemos escolher para deixar esse legado para o futuro. Nesse sentido, podemos fazer uma analogia com o nosso currículo escolar, pois o que temos hoje, essa lacuna no que se refere a uma abordagem da cultura e história

Afro-brasileira e africana em sala de aula, foi um elemento estabelecido quando do desenvolvimento do mesmo, mas que, assim como o próprio movimento da história, pode ser mudado, alterado ...

Tendo em vista a implementação da Lei 10.639/03 e analisando os desafios para sua efetivação, percebemos uma tessitura de problemas diante da abordagem das questões concernentes ao ensino da História da cultura afro-brasileira nos bancos escolares. O conhecimento da lei e a sua aplicação nas redes de ensino, sobretudo em escolas públicas do Estado da Paraíba e em particular em Campina Grande, não foram ainda amplamente debatidos carecendo, portanto, de análise no campo da pesquisa histórica.

Diante do exposto, analisamos os aspectos que envolvem esse problema, bem como de que forma foi construído todo um imaginário sobre os negros, no percurso das instituições de ensino, verificando, sobretudo, como a realidade social deste grupo étnico foi construída através do tempo histórico. Nesta perspectiva, enfatizamos as palavras de Chartier apud Carvalho (2005): “importante o modo como em diferentes momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CARVALHO, 2005, p. 149).

Deste modo, para entendermos como os negros são vistos nos dias de hoje pelos cidadãos em geral, é preciso ter conhecimento dos fatores que contribuíram e que geraram a *representação* tida como dominante. Bebendo no discurso e na abordagem do conceito de *Representação* de Roger Chartier, através de Carvalho (2005), conseguimos vislumbrar que há intencionalidades na formação de um estereótipo a ser representado e a ser identificado como grupo social:

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam (CARVALHO, 2005, p. 149).

Assim, percebemos que a representação não é neutra, pois, de certa forma, os indivíduos são formados ou representados com intencionalidades de algum grupo social, através de um discurso tendencioso e autoritário que legitima as escolhas e

constrói identidades. No caso do Brasil temos, como elemento legitimador dessa representação, entre outros, um currículo escolar pautado em um modelo elitista/eurocêntrico/cristão, o que extinguiu todas as possibilidades da inserção do negro na História do Brasil de forma positiva, o que restou para ele foi a margem da história. Esses discursos autoritários permitem que esses indivíduos se identifiquem com o modelo a eles imposto, Chartier apud Carvalho. (2005, p.149 –152).

Como exemplo dessa realidade a abordagem de Santos (2008) sobre as relações étnico-raciais, mostra que a identidade do negro no Brasil foi negada, anulada por um discurso dominante com visão eurocêntrica e monoculturalista, cujo caminho escolhido para a difusão desse pensamento foi o da educação. Nesse sentido, Henriques apud Santos (2008), enfatiza:

Com efeito, a reprodução da ideologia dominante no Brasil, que no caso da educação é respaldada por uma visão eurocêntrica e monoculturalista, baseada numa suposta “*democracia racial*” e alicerçada numa aparente “competição democrática” tem como consequência o impedimento da formação da identidade coletiva e da mobilização do segmento negro que atribui sua condição a questões estritamente socioeconômicas ou éticomorais (incompetência, preguiça, malandragem, etc.). Isso resultou em que poucos negros(as) viram necessidade para se organizar e lutar contra as condições de desigualdade racial (SANTOS, 2008, p. 02).

A partir do momento em que percebem o impedimento para a formação de sua identidade, os negros iniciam um trabalho de *resistência* ao modelo imposto, às representações geradas sobre o grupo, tendo em vista a construção de uma identidade coletiva que anulasse a invisibilidade difundida nos bancos escolares. Era então preciso sair do esquecimento para que se elaborasse uma outra forma de ver a história e cultura do negro no nosso país.

Com relação à população negra, diante do processo histórico brasileiro e das relações interétnicas no interior das instituições oficiais de ensino, lhe foi expropriada a identidade. Suas referências históricas, sua contribuição à construção da sociedade brasileira foram ocultadas e/ou descaracterizadas, gerando com isso uma auto-imagem negativa e impondo barreiras à sua organização e mobilização (SANTOS, 2008, p. 02).

A partir dessa negação ou ocultação de sua identidade, conforme nos aponta Santos (2008) acima, a população negra iniciou uma fase de resistência à negação de sua cor, empreendendo um processo de auto-valorização tanto de sua cor, quanto de sua cultura. Ainda a respeito deste aspecto, Santos (2008) chama atenção que:

A identidade negra surge, então, da dinâmica conflituosa entre a visão dominante eurocêntrica, que nega os referenciais negros, e a busca pela valorização desses referenciais por esse segmento da população. Ou seja, de um sentimento de perda, negação, constrói-se uma auto-imagem positiva e altiva da pessoa negra. É uma resposta política à situação de opressão na qual a população negra, descendente de africanos escravizados, se encontrou ao longo da história do Brasil (SANTOS, 2008, p. 3).

Assim, o negro, aos poucos, conquistou a formação de uma identidade positiva, através de “batalhas” travadas no decorrer da história brasileira, lutando contra um imaginário que vem sendo difundido há séculos e que, no contexto educativo, assumiu força por meio do currículo, sobretudo no livro didático utilizado nas escolas. Por essa via, cultura e histórias não foram visibilizadas nos bancos escolares entre as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas.

Estas visões negativas da cultura negra, que se efetivaram ao longo de séculos e que encontram na educação um meio eficaz de propagação, acabam por construir um imaginário sobre o negro, uma vez que é na escola que o indivíduo desenvolve sua capacidade de julgar e agir perante o outro. Sendo aquele influenciado por uma abordagem educacional de negação e invisibilização do negro, tratará de manter esse modelo difundido.

Porém, este segmento étnico, através de suas práticas culturais, burlou, de forma astuciosa (CERTEAU, 1994), os estigmas e estereótipos criados. Através dos movimentos negros, com suas lutas e atuações na sociedade brasileira, sua história não foi silenciada. Mediante implementação da Lei 10.639/03, que colocou em evidência a história e a cultura dessa etnia, e de muitas outras ações empreendidas pelo próprio movimento, principalmente a partir dos anos 1980, este conhecimento foi inserido na educação básica. Assim, uma proposta educativa para notabilizar a história e cultura de negros está afinada com os propósitos de uma educação voltada para as relações etnicorraciais, capaz de construir uma autoestima positiva

nesse segmento social, colaborando, deste modo, para uma proposta de educação equânime (CAVALLEIRO, 2001; SANTOS, 2008).

Moreira & Câmara (2008) fazem uma discussão interessante sobre essa questão da formação da identidade, principalmente a respeito dos bancos escolares, quando abordam que não se trata de “uma essência” e sim de algo fluido, que pode ser mudado ou construído através de um *processo de produção, de um ato performativo* (MOREIRA & CÂMARA, 2008, p. 42).

Segundo tal raciocínio, percebemos que os discursos abordados em sala de aula têm um valor imprescindível para a formação de uma identidade, seja ela de um negro, branco, índio, entre outras. E para que um indivíduo se inclua, se identifique com determinado grupo etnicorracial é preciso que tome conhecimento das inúmeras culturas existentes em nosso país. Fato que torna relevante a discussão em torno da questão multirracial e pluricultural nos bancos escolares. Desse modo é conveniente percebermos que:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003, p. 171).

Suscitar e debater a pluralidade cultural em sala de aula é de extrema importância para que se valorize as identidades de cada indivíduo, e esse processo depende diretamente de um material didático pautado na diversidade étnica, de professores preparados para manusear tal material, bem como tal discussão, e um currículo que valorize a identidade de cada indivíduo e promova a inclusão de todas as culturas no âmbito escolar.

Assim, Gomes (2007) elabora uma abordagem pertinente no que se refere à implementação da Lei 10.639/03, quando adverte que não se pode pensar a cidadania e a democracia sem se considerar a diversidade, enfatizando o tratamento desigual que, ao longo da história, tem-se imposto aos “diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (GOMES, 2007, p. 70). Ao analisar o que Gomes (2007) expõe sobre a implementação da Lei, constatamos que é uma diretiva ainda não cumprida no país, pois como salienta a autora:

Apesar de decorridos quatro anos após a sanção da Lei 10.639/03 e das iniciativas do Ministério da Educação, do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para sua implementação, ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores(as) à introdução da discussão que ela representa (GOMES, 2007, p.69).

Mesmo ao observarmos que Nilma Lino Gomes se refere ao ano de 2007, o que percebemos no contexto atual é que ainda há resistência de alguns órgãos públicos institucionais na aplicação da Lei, mostrando que o próprio Estado ainda diverge em relação às questões concernentes aos estudos das culturas afro-brasileiras, reiterando o arraigado discurso branco/cristão/europeu sobre o nosso país.

Nesta perspectiva, abordar a cultura afro-brasileira e sua representação na contextura do ensino de história na escola de ensino médio é de fundamental importância, tendo em vista que no cotidiano dos fazeres escolares, os docentes e os alunos são sujeitos históricos importantes na elaboração de uma nova forma de pensar e de representar a cultura afro-brasileira no contexto da educação, em particular no ensino da História, foco de nossa análise (CERTEAU, 1994)

Para a construção dessa pesquisa utilizamos como fonte uma coleção de livros didáticos para o ensino médio, intitulada "**História: das cavernas ao terceiro milênio**", das autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, adotados por algumas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande, através do qual realizamos uma pesquisa bibliográfica e análise de imagens contidas nesse material que façam alguma referência à cultura negra, os documentos oficiais, algumas leis que fazem parte da legislação brasileira, e entrevistas submetidas a alguns docentes que trabalham nestas escolas⁷ e que utilizam, ou já utilizaram o material didático proposto como fonte. Esses instrumentos nos permitirão a observação do comportamento dos docentes, possibilitando verificar como a temática é discutida nas instituições. Partimos assim de uma discussão teórica sobre os conceitos de *representação*, entre outros, tão presentes para nossa observação, não esquecendo a discussão da própria Lei 10.639/03, que instituiu o ensino e a abordagem das culturas afro-brasileiras e africanas nos bancos escolares.

⁷ Os docentes entrevistados foram escolhidos de forma aleatória.

Utilizamos-nos, assim, das falas de alguns professores da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande, que lecionam a disciplina de História no nível médio dessas escolas. A efeito de preservação das identidades desses profissionais, nós vamos chamá-los de A, B, C, D e E⁸. Ou seja, foram selecionados cinco profissionais, de escolas escolhidas aleatoriamente, que irão nos dar a dimensão da abrangência da Lei 10.639/2003 em sala de aula, bem como nos ajudarão a analisar, de modo mais concreto, os problemas encontrados na utilização desse material didático selecionado.

Organizamos nosso trabalho em três capítulos distribuídos da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado *"Da luta à lei: agências do africano escravizado para que seu espaço seja reconhecido"*, empreendemos um debate sobre a trajetória do/a negro/a na história do Brasil, discutindo as conquistas e organizações do movimento negro diante da negação de sua cor, desde a sua chegada em terras brasileiras até a culminância de suas aspirações com a Lei 10.639/2003. A partir daí, problematizamos a lei, bem como as dificuldades para sua implementação e a resistência de alguns setores da sociedade para fazê-lo.

No segundo capítulo, que intitulado *"Como o/a negro/a é lido: uma abordagem sobre o material didático e a percepção do aluno"*, discutimos sobre o conteúdo em torno da temática abordada pelos três volumes do livro didático adotado para o ensino médio em algumas escolas da rede estadual de ensino no município de Campina Grande. Ao trabalharmos o livro **"História: das cavernas ao terceiro milênio"**, das autoras, Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, contamos com a sua edição de 2005 mas, que está incluído no PNLEM, para ser usado entre os anos de 2009 a 2011, problematizamos a forma em que as autoras se referem à História e Cultura afro-brasileira e africana, bem como sua adequação à lei 10.639/2003. Seu conteúdo será discutido tanto quanto as imagens presentes neste material, visando a forma como a população negra é representada e problematizada pelas autoras.

Por fim, em nosso último capítulo, *"Nas tessituras da experiência docente: um olhar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos bancos escolares"*, discutimos sobre a lei 10.639/2003 com conteúdo trazido pelo material didático que

⁸ Em nosso terceiro capítulo, intitulado *Nas tessituras da experiência docente: um olhar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos bancos escolares*, iremos relatar melhor algumas características desses profissionais, que nos ajudarão a compreender suas falas e posturas perante os questionamentos.

faz referência à cultura negra, através do olhar do professor. Dessa feita, realizamos a análise das entrevistas submetidas aos docentes escolhidos, tentando problematizar seu trato com o material didático, voltado para o olhar da feitura de uma educação para as relações etnicorraciais em que o docente tenha subsídios para trabalhar a temática em sala de aula, de forma correta, eximindo-se da disseminação de preconceitos e estereótipos.



**I - DA LUTA À LEI: HISTÓRIAS DAS AGÊNCIAS DOS HOMENS E MULHERES
NEGRAS NO BRASIL**

*O racismo que existe,
O racismo que não existe.
O sim que é não,
O não que é sim.
É assim o Brasil
Ou não?*

Ser e não Ser
Oliveira Silveira

Baseados nessa ambiguidade poética de Oliveira Silveira, damos início ao nosso primeiro capítulo. Nele, assim como o autor do poema, tentamos entender esse mundo em que está inserido o negro no contexto brasileiro, contexto ambíguo no qual as relações estabelecidas determinam os espaços a serem ocupados pela população negra no seio da sociedade. Entram em pauta, suas astúcias e práticas cotidianas que os fazem conquistar espaços e, sutilmente, seu reconhecimento como cidadão brasileiro. Assim, neste capítulo, discutiremos as diferentes maneiras com que homens e mulheres negros/as agenciaram sua trajetória antes e após a abolição fazendo uma discussão através das legislações construídas no período anterior à abolição e no período pós-abolicionista a partir das diferentes maneiras como eles lutaram e se organizaram para inserir a temática africana e afro-brasileira no contexto da educação, entendendo de que forma o negro africano e afro-brasileiro se afirmou na sociedade brasileira, influenciando suas cultura e história. Nele, realizamos uma espécie de trajetória jurídico-social que nos apontou os fios que tecem a conjuntura da culminância da Lei 10.639/2003. Vejamos.

1.1 - A luta da população negra: conquistas de um movimento incansável

Ser escravo no Brasil não é, pois, ser irresponsável e inteiramente devotado a obedecer humilde e fielmente aos senhores onipotentes, numa condição de total dependência. É uma das originalidades da escravidão brasileira: parece-nos que ser escravo no Brasil é viver com lealdade uma contradição feita da permanência de um passado totalmente aceito, adaptado a um presente vivido, na esperança de um futuro melhor. Passado, presente, futuro, iluminam-se de uma mesma luz chamada liberdade: a liberdade - lembrança da terra africana - reconquista-se na vida cotidiana através de sutis adaptações, porque a sociedade que recebe o escravo não é nem mais fria, nem mais cruel que qualquer outra. A terra colonial é nova, aberta, e sabe-se de passagens possíveis de uma classe a outra, de uma cor a outra e de todos os laços econômicos e afetivos que se prendem solidariamente ao fio das pobres vidas dos escravos. (MATTOSO, 2003, p. 174).

Vida sem perspectiva, dependência total ao seu senhor, nenhuma possibilidade de ascensão social. Essa é uma máxima que temos do período escravista, muito reproduzida no cotidiano escolar, mas que pode ser rompida ao se estudar e disseminar trabalhos como o de Kátia Mattoso (2003), onde a autora nos aponta as diversas possibilidades de "espaços" encontrados pela população escravizada na

Colônia e no Império brasileiros, que de forma "agenciadora" começa a se inserir no contexto histórico, social, econômico e político no Brasil escravista.

Essa seria a primeira luta em busca da liberdade empreendida pelo negro no Brasil, o mínimo de espaço conseguido no contexto da época pode ser considerado como motivo de comemoração, e exaltação do indivíduo que o conseguiu. Afinal é um espaço conseguido em meio a uma sociedade tida como "superior", onde há um padrão estabelecido e o negro, seja ele escravo ou não, é considerado não apto a ocupá-lo. No entanto, a luta continuou e os homens e mulheres negras foram conquistando seus lugares nos espaços político, de sociabilidade e escolar. Como afirma Kátia de Queiroz Mattoso:

O escravo vai abrir nela um lugar próprio, graças ao seu "jeito", ao seu dom de fazer as coisas, à conquista de um equilíbrio, habilidade para sobreviver, aceitação respeitosa de si próprio e dos outros. Para o escravo, o jeito é a adaptação ou a inadaptção assumidas, a astúcia que o faz viver, a esperteza nascida da experiência e forjada na adversidade, que vai marcar toda a vida brasileira, a dos homens escravos como a dos homens libertos e ainda a dos homens livres. (MATTOSO, 2003. P. 174).

É esse "saber viver" do escravo que impulsionou as várias lutas travadas para que o mesmo se afirmasse na sociedade, fazendo-o, com muito sacrifício, se colocar cada vez mais no cenário principal escravista, deixando seu lugar de coadjuvante no teatro da vida cativa e ocupando um protagonismo que nós não conseguimos observar, nos bancos escolares. Mas seu lugar está posto, assegurado pelos vários relatos e legados deixados pela população negra em nosso cotidiano, seja através da comida que comemos, da música que ouvimos, ou até de algumas palavras que falamos.

O que estamos querendo afirmar com isso, é que, em meio a um processo de conquistas, ao mesmo tempo em que fora sempre discriminado, o negro, paulatinamente se fortificou, se organizou e obteve êxito nas campanhas de ocupação de seu lugar na formação histórica do Brasil, conquistas que perpassam várias esferas da sociedade, mas que, conforme observamos, ainda está longe de seu êxito total.

O processo histórico dessa trajetória da população negra é muito extenso, regado de lutas, violências, negociações e conquistas mas que tem sua principal

característica conquistas que vem sido obtidas de cima para baixo, ou seja, a grande maioria dos espaços obtidos pela população só se deu via processos judiciais, leis e decretos. Não que a comunidade negra não se afirme enquanto tal, nem tenha um envolvimento do indivíduo mais simples da etnia, o problema é sua inserção na sociedade, e o cenário não era, nem é, um dos mais favoráveis para a afirmação da identidade negra em nosso país. Primeiro, contamos com uma sociedade em que, desde a sua constituição no processo de chegada portuguesa, açambarcando as terras indígenas e com a diáspora africana, verifica-se que as relações interétnicas foram se firmando arraigadas de estereótipos e de um modelo eurocêntrico a ser seguido e tido como padrão para todos os povos conquistados. O modelo eurocêntrico de representar o “outro” não europeu foi estendido para o currículo escolar, que conta, desde o estabelecimento do sistema educacional brasileiro, até a data mais atual, com um conteúdo excludente, de negação da identidade negra, ou indígena, e afirmação da identidade branca. Desse modo, romper com esse modelo enraizado nas representações sociais e institucionais foi e continua sendo uma luta sucessiva.

Assim, temos nossa justificativa para afirmar que, oficialmente, para que se conseguisse sua aceitação enquanto uma população que teve um papel primordial na formação histórica do Brasil, os negros estiveram sempre dependendo de intervenções do Estado para alcançá-lo. Essas conquistas, perante um Estado que também segue esse padrão de afirmação da população branca como superior a todas as outras, só se deu devido a mobilização e atuação da própria população negra, em meio a ações de astúcias e destreza, perante a imposição social sobre seu espaço em sociedade.

Agência. Alguns dicionários definem essa palavra como "o efeito de atuar, lutar conscientemente, empreender, direcionar as suas escolhas individuais e coletivas"⁹. No entanto, essa palavra e a imagem da população negra fora desvinculada durante um bom tempo, como se desde que foi trazida ao Brasil, a população negra africana, em meio à sua travessia do atlântico, tenha sofrido um processo de "coisificação", vivendo sempre à mercê do "seu dono", da população branca, de uma sociedade excludente, sem agir, sem atuar, sem efetuar qualquer atividade racional sem que seja mandado ou castigado para isso, como se o homem negro e a mulher negra

⁹ Ver <http://pt.wiktionary.org/wiki/a%C3%A7%C3%A3o>.

fossem “naturalizados” e sua reação se dava apenas diante de cada comando que lhe era dado.

Legalmente entre as primeiras ações que privilegiaram a população negra brasileira, podemos apontar a Constituição brasileira do ano de 1824. Ela abre, pela primeira vez, um espaço às reivindicações dos negros, quando

em seu artigo 6.º, parágrafo 1, "declara que o liberto, nascido no país, é cidadão brasileiro 'por nascimento'. O crioulo libertado, negro ou mulato, adquire, pois, imediatamente, sua cidadania brasileira, sem obrigação de submeter-se a um processo especial". (MATTOSO, 2003, p. 200).

Ao retratar esse parágrafo da constituição de 1824, a Katia Mattoso nos aponta o que classificamos de primeira vitória jurídica dos escravos no Brasil, pois nele aparece pela primeira vez e claramente, um direito adquirido por meio de uma lei. Temos o pontapé inicial do processo que culminou na Lei 10.639/2003. Vejamos o que rege o artigo 6.º em seu formato original:

TITULO 2º

Dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.¹⁰

Conforme podemos observar na Lei acima, apesar de se tratar de um direito apenas para a população liberta do Período Imperial, percebemos ser essa uma

¹⁰ **CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824).** Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1737/constituicao_1824_texto.pdf?sequence=9 < > . Acesso em 10 de setembro de 2013.

conquista muito importante da população negra, em termos jurídicos, pois dá ao negro um direito que lhe era negado, mesmo sendo nascidos em solos brasileiros, por serem reconhecidos à época preconceituosamente, poucos queriam que eles se afirmassem enquanto filhos do Brasil. Era como se a população negra vivesse em um outro mundo, às margens da sociedade não-negra. No entanto, vemos essa afirmação, muito além de uma simples naturalização da população, nós a vemos como o primeiro momento na história do Brasil, em que raças/etnias branca, negra ou indígena, foram colocadas, juridicamente, em um mesmo patamar, em uma mesma posição, a de ser brasileiro. Mas não se pode acreditar que o referido discurso constitucional se tornou uma prática. A luta estaria apenas começando, era uma conquista alcançada de cima para baixo, portanto a Lei paulatinamente foi se tornando nula.

Após a constituição de 1824, o cenário discriminação sócio-racial ainda continuou o mesmo, e a maioria da população negra no Brasil ainda continuava vivendo na exclusão sejam cativos ou forros. Este cenário que é alimentado cada vez que o negro é esquecido no processo de formação histórica do Brasil. Nos livros didáticos observados, por exemplo, quando o volume 2 da coleção "História das cavernas ao terceiro milênio" relata o processo de feitura da constituição de 1824, ele simplesmente "esquece" o fato discutido acima, desmerecendo a conquista da população negra perante o regime vigente, e contribuindo para a invisibilidade da população aos olhos de nossos alunos.

Subsequente a essa lei presente na constituição de 1824, observamos outras leis que surgiram no contexto Imperial, e que gradativamente iriam "libertar os escravos de seus grilhões", e que tinham interesses distintos, tanto para quem as criou, quanto para quem se beneficiou com elas. Entre elas podemos destacar a Lei dos Sexagenários, de 1885. Ela propunha que aqueles escravos com idade igual ou acima de 60 anos, teriam sua alforria decretada. Outra lei que chamamos atenção é a "Lei do Ventre Livre", promulgada pela então princesa imperial Isabel, e que concedia:

[...] liberdade às crianças nascidas no país, de mãe escrava. A partir dessa data, e tendo em vista que a importação de escravos está proibida, não mais deveria haver crianças escravas e a escravidão estava ameaçada de extinção gradual, por falta de cativos. (MATTOSO, 2003, p.176).

Embora essa lei, decretasse a libertação da criança negra no imediato momento de seu nascimento, ela impunha alguns impedimentos a essa prática, pois essa criança teria de ficar sob os cuidados de seu senhor e da mãe até os oito anos de idade, quando o senhor, proprietário da mãe, teria a opção de receber 600 000 réis e passar a criança à tutela do Estado, ou ficar com o menor e utilizar seus serviços até que o mesmo completasse seus 21 anos. É claro que o senhor, na maioria das vezes optara por ficar com a criança e explorar, por um pouco mais de tempo, os seus serviços de escravo. Dizemos escravo porque, apesar de a criança ser considerada por lei um indivíduo liberto, quando prestava estes serviços aos donos de suas mães, ele partilhava das mesmas condições de vida dos escravos, digamos, legais¹¹.

Sem dúvidas, o que observamos é a manipulação da legislação, para garantir o mínimo de conforto para o dono do pequeno escravo, tentando evitar prejuízos com sua libertação. No entanto, essa se configurou como a lei que decretou a falência da escravidão, dando aos escravos a esperança de se livrar, efetivamente, do julgo de seus "donos".

O ponto final no regime escravista brasileiro se deu com a promulgação da Lei Áurea, que tinha como objetivo por fim à escravidão e libertar os negros que ainda viviam atrelados à imagem das senzalas no Brasil. Segundo a Lei 3.353 de 13 de maio de 1888:

Lei nº 3.353, de 13 de Maio de 1888

Declara extinta a escravidão no Brazil.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, Faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral Decretou e Ella Sancionou a Lei seguinte:

Art. 1º É declarada extincta desde a data d'esta Lei, a escravidão no Brazil.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como n'ella se contém.

O Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas e Interino dos Negocios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo

¹¹ Ver lei em anexo.

Augusto da Silva, do Conselho de Sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr.

Dado no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Imperio.

PRINCEZA IMPERIAL REGENTE

Rodrigo Augusto da Silva

Carta de Lei, pela qual Vossa Alteza Imperial manda executar o Decreto da Assembléa Geral, que houve por bem sancionar, declarando extinta a escravidão no Brasil, como n'ella se declara.

Para Vossa Alteza Imperial vêr.

Chancellaria-mór do Imperio. - *Antonio Ferreira Vianna*

Transitou em 13 de Maio de 1888. - *José Júlio de Albuquerque Barros*¹²

Os escravos tornaram-se livres diante da lei, mas na prática continuaram vivendo na exclusão em condições de extrema miséria nas cidades e campos do Brasil, sendo, no máximo, trabalhadores assalariados, explorados para trabalharem um em pequeno pedaço de terra ou vivendo nas cidades em condições deploráveis. A escravidão fora vencida, mas a segregação social e a discriminação racial estavam mais vivas do que nunca. Observamos que os negros ainda não tinham sua liberdade, se antes a condição de escravo servia como uma fronteira entre as relações com a sociedade elitista, agora entrava em pauta outro determinante para que houvesse essa separação, algo do qual a população de ex-escravos não poderia se desvincular com a promulgação de uma lei: a cor da pele.

A cor da pele se torna um imperativo para a separação social, nas cidades e nos campos, entre a população branca e a população negra, a partir da promulgação da lei áurea. Neste momento, observamos uma segregação que perdurará por muito tempo e determinará a maneira como o racismo se desenhou no Brasil e que está presente em nosso convívio social e, sobretudo, em nossos currículos escolares. Um racismo que não se manifesta mais de forma gritante, - afinal os grilhões, os castigos, e o aprisionamento tornam-se ilegais -, mas que ganha uma nova forma de se manifestar, uma sutileza que torna-se característica básica das manifestações racistas que observamos nos dias de hoje, uma prática

¹² **Lei nº 3.353, de 13 de Maio de 1888.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html>> Acesso em 10 de setembro de 2013.

que, conforme nos diz o poeta Oliveira Silveira "existe e não existe". Observemos o relato a seguir:

Então negros e mestiços são excluídos de todos os agrupamentos brancos; e isso ocorre em Salvador, ela que, ao tempo da escravidão, soubera criar passarelas entre as duas comunidades. Após 1888, a sociedade baiana torna-se um corpo assentado, fechado. Suas camadas superiores assumem uma consciência, aguda como nunca, antes de tudo do que pode separar o homem branco do preto ou do mestiço. A cor da pele, antes "esquecida", torna-se, entre ricos e pobres, uma fronteira nítida. [...] O racismo dissimulado é presente em toda parte, negado em toda parte, no esforço por fazer esquecido o sangue africano. O "embranquecimento" é imperativo para qualquer ascensão social. Nas relações humanas fortalecem-se todas as regras da humanidade, da obediência e da fidelidade dos séculos de escravidão. (MATTOSO, 2003, p. 240).

Desse modo, percebemos que para almejar algum tipo de ascensão social, na condição de negro, devia-se distanciar de suas ancestralidades. Podemos dizer que quanto mais distante possível da ancestralidade africana, mais chances teria o negro de ter algum tipo de aceitação na sociedade, mesmo que seja apenas aparente.

Nesse sentido, verificamos que houve uma quebra no modelo escravista e o negro agora tinha a possibilidade de ter uma mobilidade sem tamanho, em comparação ao regime anterior. Mas para alcançar seu espaço na sociedade, a população negra teria de lutar ainda mais, através de articulações entre si, tentar se organizar para poder usufruir dos direitos que lhes eram assegurados enquanto cidadãos brasileiros. Direitos que dificilmente eram alcançados pela população de cor negra. Era preciso desarticular uma ordem estabelecida no cenário social que impunha aos negros viverem às margens da sociedade pós-escravista.

A desconstrução de tal ordem se iniciou com a Lei Áurea promulgada em 13 de maio de 1888, que extinguiu a condição jurídica de desigualdade, tornando livres todos os escravos que estavam no Brasil. Rapidamente, os ex-escravos descobriram que não aconteceriam mudanças se não houvesse continuidade da luta por condições equitativas de cidadania. (SILVA, 2007, p. 139).

Com a abolição da escravidão, há uma quebra no sistema que subjugava a população negra, no entanto, o fim de tal sistema não fez com que esses indivíduos tivessem seus direitos garantidos. Era preciso lutar, se mobilizar, ir de encontro com os meios que contribuía para a exclusão e discriminação desses indivíduos.

Já durante o período Republicano, percebe-se que a população negra não tem sequer acesso aos serviços básicos oferecidos aos cidadãos, e enquanto tal, esse grupo iniciou articulações com seus pares com vistas a ter acesso às condições mínimas de civilidade das quais eles tinham direito (SILVA, 2011).

Dentre outros serviços básicos, um que chamou muito a atenção desses grupos de cidadãos fora a educação. Um direito de todos os cidadãos brasileiros, mas que além de conter um caráter excludente: primeiro por reservar lugar apenas para as camadas mais abastadas da sociedade da época, segundo, por possuir um currículo estabelecido voltado para a formação de um determinado grupo social. Um currículo de início do século XX que continha traços, assim como observamos ainda hoje, voltados para uma educação estereotipada, direcionada para um grupo branco/cristão/europeu, e que não dava nenhum espaço para a diversidade cultural, muito menos religiosa. Quem não pertencesse a esse grupo não tinha espaço no sistema educacional brasileiro.

No entanto, o acesso à cultura escrita era cada vez mais necessário para que a população negra conseguisse alcançar seu espaço na sociedade, e eles tinham consciência disso. As lutas por um espaço no sistema educacional brasileiro logo se iniciaram, como nos diz Silva (2011):

As reivindicações dos negros à educação formal iniciaram-se nas primeiras décadas do século XX. Por essa época, os militantes da Frente Negra Brasileira (FNB) compreenderam que o acesso à *cultura escrita* seria um passo importante para alcançar a cidadania. Chegaram, inclusive, a solicitar, junto ao Governo do Estado de São Paulo, que fosse formalmente designada uma professora para a escola que havia organizado com esforços próprios. (SILVA, 2011, p.11)

Observamos que o início das lutas que ocorreram durante o século XX, onde de um lado temos a população negra, lutando pelo tão desejado espaço no cenário social do país, e de outro os brancos, que aliados ao currículo escolar almejavam afirmar cada vez mais como a elite padrão, que não se mistura com a outra cor. Estava decretada a guerra.

Entre os grupos organizados para reivindicar o espaço para o/a negro/a na sociedade brasileira, destaca-se a FNB (Frente Negra Brasileira), que surge no início do século XX como um grupo político de autoafirmação da identidade negra, perante a sociedade brasileira (SILVA, 2011). Era um ato de busca por uma diferenciação da população negra em relação às demais, pois se buscava a afirmação de sua cultura, a valorização de seus credos e intelectuais. Processo pelo qual, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2009), o negro podia afirmar sua identidade, pois esse processo de diferenciação está diretamente relacionado à afirmação de tal elemento. Identidade e diferença caminham lado a lado nessa dinâmica de autoafirmação da população negra, que através desses grupos políticos, começam a forjar seu espaço na sociedade, no contexto das relações interpessoais. Assim:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações sociais e culturais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2009, p. 76).

Por depender de um processo de formação cultural e social, a identidade da população negra está posta, prevalecendo o discurso do senso comum, que é alimentado pelas relações interpessoais, currículos escolares, pela visão arraigada de preconceito e discriminação. O que resulta na construção da identidade da população negra de forma estereotipada. Essa identidade estereotipada não fora produzida pela comunidade negra, essa inferiorização do negro, foi resultado de uma imposição do discurso dominante, nesse caso da cultura branca.

Dessa forma, quando percebe que precisa se afirmar, através de um processo de diferenciação vindo do seio de sua cultura, o/a negro/a no Brasil, inicia um processo de organização, tanto política, quanto cultural e ideológica. Era preciso difundir uma imagem do negro produzida pelo próprio negro.

Além da FNB (Frente Negra Brasileira), nesse contexto, observamos o surgimento, em finais da década de 1940, de um protesto cultural por parte de alguns Afro-Brasileiros. Sua luta se dava contra a literatura, que arraigada em um discurso estereotipado, negando o surgimento étnico da população negra brasileira, bem como reforçando o papel de assujeitamento a que os negros foram

submentidos. É em meio a estes protestos que podemos observar a atuação do Teatro Experimental Negro (TEN)¹³, que surge com a função de mudar as relações de poder ditadas pela elite branca brasileira (GONÇALVES, 2006).

Embora a luta do TEN tenha sido válida e contribuído bastante para a afirmação da cultura negra em meio ao cenário intelectual brasileiro, nós podemos observar que, no contexto educativo, o negro ainda era mantido à margem da inserção no sistema educacional. Tudo isso se deve ao caráter elitista de nosso sistema que fechou, literalmente, as portas para a população negra ainda durante décadas.

Somente durante o processo de democratização do acesso à educação básica no Brasil, que se deu a partir dos anos 1970, foi que o negro começou a ocupar o seu espaço de direito. Isso se deve à expansão da rede pública de ensino, que possibilitou à população negra e às classes populares o acesso à educação, esse bem cultural tão monopolizado pela elite brasileira (SILVA, 2011).

Ainda no contexto dos anos 1970, percebemos o surgimento de um movimento que ganhara cada vez mais força em sua luta pela afirmação do espaço pertencente à população negra nos currículos escolares, estamos falando do Movimento Negro Unificado (MNU), que, no contexto da educação brasileira, sempre a tratou como um instrumento muito importante para a valorização da identidade negra bem como o combate às desigualdades sociais e raciais que assolavam o Brasil (BRASIL, 2006).

Nesse ínterim, em meio a toda uma organização do movimento negro brasileiro, e com uma solidificação do mesmo, iniciaram-se estudos sobre o espaço ocupado pelo negro nos currículos escolares, suas representações e invisibilizações pertencentes ao processo educativo. As respostas óbvias não tardaram a chegar, e junto com elas surgiram propostas para tentar preencher essa lacuna deixada pelo currículo escolar.

Diante da constatação de que a escola estava reproduzindo não apenas valores da cultura ocidental, mas contribuindo para a desqualificação dos patrimônios culturais africanos, e que esse fato tinha inegável impacto sobre a autoestima dos alunos negros, surgiram nos anos oitenta os primeiros

¹³ O TEN (Teatro Experimental Negro) foi fundado no ano de 1944, por Abdias do Nascimento, com o intuito de valorizar e evidenciar a herança cultural, bem como a identidade negra, que sempre fora silenciada em detrimento da manifestação cultural da população branca no Brasil (SILVA, José, 2011).

projetos educacionais com propósitos anti-discriminatórios destinados a atuar sobre os campos do currículo, dos materiais didáticos e das práticas dos professores. A inclusão de disciplinas e temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira e a História da África tinha como objetivo possibilitar aos estudantes negros um encontro mais positivo com o ambiente escolar. Acreditavam também os idealizadores dos projetos que estes conteúdos cumpriram papel importante no combate ao racismo. (SILVA, 2011, p. 14).

Assim podemos detectar, em caráter embrionário, as postulações e proposituras para se realizar uma educação voltada para as relações étnicorraciais e para a diversidade cultural, já nos anos 1980, que culminaria com a promulgação da Lei 10.639 no ano de 2003.

A partir desse momento, e com a força adquirida pelo movimento negro, percebemos ações, em alguns centros urbanos, que privilegiariam conteúdos nos currículos escolares direcionados para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos bancos escolares. Em Salvador - BA, por exemplo, observamos que no ano de 1985 percebemos, em parceria com movimentos e pesquisadores negros, uma proposta inovadora, que seria a concepção de uma disciplina intitulada "Introdução aos Estudos Africanos", e que fora implantada nos currículos de todas as escolas públicas da rede de ensino. (SILVA, 2007).

Outras ações desenvolvidas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro impulsionaram a criação do GTAAB (Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros), vinculado à Secretaria de Educação de São Paulo, enquanto que no Rio foram implementados ações pelo projeto Zumbi dos Palmares e pelo IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros). Todos tinham caráter intervencionista, como promover debates com professores, bem como auxiliando às Secretarias de Educação a traçarem novas normas pedagógicas para os Estados.

A década de oitenta representou, portanto, um momento especial na luta contra a discriminação racial no campo da educação. A inclusão de conteúdos pedagógicos afro-brasileiros nos ensino oficial foi concebida como um item privilegiado na agenda de combate ao racismo. As estratégias se mostraram diversificadas, oscilando entre propostas disciplinares inovadoras, como "Introdução aos Estudos Africanos", e projetos que contemplavam disciplinas do currículo oficial, como o GTAAB, o Zumbi dos Palmares e o IPEAFRO. (SILVA, 2011, p. 19).

Esses trabalhos deixaram muitos legados, e a partir de sua propositura e de suas contribuições, podemos observar o surgimento de propostas para que se efetivassem novas abordagens teórico-metodológicas, além de propostas para a revisão dos conteúdos administrados nos bancos escolares com vista a disseminar uma história que privilegiasse grupos antes despossuídos de qualquer historicidade (SILVA, 2007).

Somando-se a essa nova proposta de abordagem para o ensino básico oficial, percebemos uma sucessão de fatos que acabou coroando a luta dos movimentos e pesquisadores negros, e a sua proposta de que há uma necessidade de mudar os currículos escolares e adaptá-los a realizar um ensino voltado para as relações etnicorraciais, pautado no discurso da alteridade. Outra conquista da população negra foi, durante a comemoração dos cem anos de abolição da escravatura, a sucessiva rodada de debates sobre o combate ao racismo, bem como a "demarcação de formas de combate ao racismo" e ações afirmativas na Constituição.

O espaço conseguido pela população negra, na Constituição Federal de 1988 foi um marco para o avanço de sua afirmação enquanto sujeito atuante na sociedade, pois a carta magna vinha indicando a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível. Fato que deu ainda mais força aos movimentos reivindicatórios da população negra brasileira e que deu fôlego para que as ações afirmativas da comunidade continuassem a se expandir.

No ano de 1995, o Ministério da Educação (MEC) define a elaboração de currículos mínimos para todos os níveis de ensino, prezando por uma educação equânime, que abarcasse todas as variações culturais do Brasil. Aliás, diversidade cultural é uma pauta bastante discutida na elaboração dos mesmos, sempre chamando atenção para a pluralidade cultural.

Em 1996, é proposta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que contempla a abordagem do ensino que leve em consideração as contribuições das várias culturas e etnias para a formação da sociedade brasileira.

No entanto, os movimentos e pesquisadores negros ainda não estão satisfeitos apenas com a "lembrança" da contribuição do negro no processo de formação da sociedade brasileira. Com razão, exigem uma abordagem que contemple o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, sob o respaldo de que a cultura

negra é um dos elementos fundadores fundamentais para o desenvolvimento histórico do Brasil. A população negra, tanto quanto a população branca, tanto quanto os portugueses que vieram ao Brasil, ou quanto os indígenas que aqui habitavam quando da chegada dos portugueses, merecem ter sua cultura valorizada e estudada nos bancos escolares.

Não apenas por mérito ou reconhecimento de sua enorme contribuição, mas para que a identidade negra seja respeitada, bem como conhecida por toda a população brasileira. Acredita-se que só a partir do momento em que isso acontecer, podemos dizer que o Brasil está caminhando para um contexto em que a discriminação racial poderá diminuir de intensidade.

Ao contrário do que propõe o discurso racista presente em nosso meio a sociedade não deve ser observada através de um único prisma, nenhuma cultura deve se sobrepor a outra, e a escola deve ser um dos canais de difusão dessa ideia, pois hoje, ela é um dos maiores canais de formação de estereótipos e negação de identidades. Precisamos observar a sociedade não apenas através de um só olhar, mas de vários, para tanto, é preciso que se conheça o outro, e que, pelo menos, que se respeite-o. Precisamos que se valorize as diferenças existentes na sociedade e, em meio a esse caleidoscópio cultural que é o Brasil, se respeite a cultura, história, etnia do outro.

Não vemos outro meio mais propício para realizar esse trabalho de reflexão da cultura do outro que não a educação. A escola é um ambiente muito fértil para a formação de identidade e representações das comunidades. Ao mesmo tempo em que esse fator é relevante, ele torna-se preocupante, pois é na escola que ainda se formam os modelos de sociedade a serem seguidos. Estes que tem os livros didáticos e a prática dos docentes como grandes aliados na formação e estabelecimento de uma sociedade padronizada em torno de uma cultura dominante, neste caso a cultura branca. Isso acaba marginalizando as minorias, afastando-as da sociedade, pondo-as fora do padrão a ser seguido.

Aqueles que se distanciam do padrão lutam para sobreviver à cultura escolar que os desconhece - e assim os desmerece... O padrão envolve valores, estilos de vida, gostos, conhecimento e, principalmente, modos de falar de utilizar a linguagem. (GOULART, 2012, p. 267).

Como nos diz acima Goulart (2012), assim que se estabelece um padrão, quem não o segue, ou não pertence a suas características acaba sendo excluído, marginalizado. Observamos a educação como um dos principais canais de exclusão, tanto através do currículo escolar, quanto da veiculação de material didático que representa os indivíduos às margens do padrão ou de forma negativa, e muitas vezes acabam por reafirmar um modelo a ser seguido e estabelecido pela sociedade.

1.2. - A lei é cumprida? Reflexões sobre a Lei 10.639/2003: desafios e perspectivas para uma educação das relações etnicorraciais

A partir da contextualização histórica das lutas e movimentos da população negra, na sociedade brasileira, no intuito de se afirmar enquanto um grupo étnico-racial importante para a formação cultural, política e econômica da sociedade brasileira. Observamos que muitas foram as vitórias dos negros durante todo esse processo de lutas, mas nenhuma vitória fora tão comemorada quanto a Lei 10.639, que fora promulgada no dia 09 de Janeiro de 2003.

Diante do exposto, é de importância, para o entendimento de nosso trabalho, que prestemos atenção à lei, seu conteúdo, e as complexas explicações para resistência de muitos em aplicá-la. Como sabemos, a Lei 10.639/2003 está em vigor desde o mês de janeiro do ano citado. Contudo, o que percebemos em nossa pesquisa, tanto bibliográfica quanto a pesquisa nas escolas, é que existe ainda uma resistência nas instituições e na prática docente quanto à sua aplicação, seja por falta de cursos de preparação sobre a temática, seja pela própria resistência pessoal do próprio docente. Prestemos atenção no conteúdo da Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. 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. § 3º (VETADO)"
"Art. 79-A. (VETADO)"
"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (LEI 10.639.2003, S/P)

Podemos perceber que a lei supracitada imbrica-se a outra, de número 9.394 de 1996 que, por sua vez, remete-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Uma ação que perdura desde o ano de 1996, mas que por outro lado, ainda não repercutiu com a intensidade desejada pelos seus idealizadores. Contudo, o mais interessante é que a lei foi elaborada de forma muito transparente e de fácil interpretação, o que descarta nossa suposição de que teria um componente de complexidade.

Enquanto conquista dos movimentos e pesquisadores negros, a lei deixa evidente a obrigatoriedade de sua aplicabilidade, bem como percebemos que seu texto fala diretamente da inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, nos materiais didáticos e na prática dos profissionais de educação. Outro aspecto interessante de se observar é que esta lei se reporta a todo o currículo escolar, deste modo, todas as disciplinas e profissionais devem ser preparados para uma abordagem que contemple o que rege o conteúdo da mesma.

Mas esse processo é bem mais moroso e desgastante, pois ainda muitos apontam certa resistência de todo o sistema educacional para que a norma seja efetivada. Na verdade, existe sim resistência quanto à aplicação da lei, pois a cultura afro-brasileira é vista com rejeição por indivíduos que, por ignorarem a importância cultural legada por essa população, ainda resistem ao trato com tal temática. Esse fato resulta de uma construção de mais de quinhentos anos de uma identidade negada do negro em nosso país, através de símbolos e atos performativos (SILVA, 2009) que moldaram o negro e seu cotidiano, gerando o racismo e a negação de sua cultura e sua história.

A negação dessa história, tanto nas escolas, quanto na sociedade, acaba por afirmar ainda mais os estereótipos da cultura africana e afro-brasileira, o que faz com que seja necessário, de fato, explicitar a história e cultura desse povo, pois, através do (re)conhecimento de sua cultura enquanto formadora e contribuinte das bases culturais e estruturais de nosso país, é que se pode caminhar em direção à alteridade.

Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta intolerância do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderá contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria (GOMES, 2007, p.72).

Partindo de considerações elaboradas por Gomes (2007), podemos compreender que a cultura negra ainda é desconhecida – apesar das políticas públicas que se tentam por em prática nos últimos anos, os ambientes escolares ainda teimam em apresentar as práticas culturais do povo Negro apenas pela capoeira, o hábito de se consumir algumas comidas tipicamente africanas, a exemplo da feijoada, ou se dançar alguns ritmos percussivos que surgiram entre o período da escravidão e pós-escravidão negra como o “samba de roda”. Logo, a maioria dos brasileiros que tende a naturalizar os legados africanos ignora sua procedência. Deste modo, é primordial a explicitação da origem desses traços culturais, sem negá-los. Isso faz com que possamos desconstruir identidades ou até representações difundidas pela escola quando nos remetemos à cultura afro-brasileira.

É a partir deste contexto que nosso estudo se insere, no intuito de observar ações e medidas tomadas neste espaço no que se refere à aplicação da Lei 10.639/2003 ao currículo escolar. Evitando esquecer um dos componentes responsáveis para enfrentar o preconceito e a intolerância racial no contexto de sala de aula: o professor.

Entendemos que é através da organização curricular e da capacitação do professor, na formação continuada e acesso ao material concernente, que as escolas podem garantir a efetivação da lei e o início de um trabalho laicizante rumo à alteridade.

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos

conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores (GOMES, 2007, p.78).

Para realizar uma discussão capaz de manter o discurso da diversidade e da alteridade operantes, sem nenhum tipo de posicionamento preconceituoso ou que gere uma representação negativa, torna-se necessário que os docentes conheçam a história e a cultura afro-brasileira. Assim, é preciso desenvolver conhecimento e intimidade com a abordagem relativa a esta temática em sala de aula, de maneira que a lei possa ser aplicada e vivenciada. A falta de conhecimento do docente é um problema que deve ser resolvido para se efetivar uma aula que defenda a valorização das diferenças e que combata a formação de estereótipos, responsáveis por posturas negativas em relação à etnia negra na escola.

De acordo com Silva (2009), na construção da identidade, se uma se posta como superior a outra, negando-a ou silenciando-a, não se coloca em evidência a alteridade e a própria possibilidade de convívio com a diferença. Assim, localizamos a identidade do negro como marginalizada em meio aos temas abordados no âmbito escolar, enquanto a dos brancos era exaltada através dos heróis e dos feitos ditos “majestosos” de homens e mulheres brancos/europeus/cristãos. Observamos, pois, que é preciso romper com esses silenciamentos e atitudes de negação para ser possível valorizar cada cultura e identidade construída pelos discentes no âmbito educativo.

Outro elemento primordial para a aplicabilidade da lei e para que se construa um discurso da alteridade dos alunos em sala de aula - e, por conseguinte da sociedade - é o livro didático. O material auxiliar do professor é também o responsável por passar mensagens para seus leitores. Muitas são produzidas de forma errada e precipitada, reforçando discursos estereotipados, fazendo com que os negros sejam representados da mesma forma que eram no início da história brasileira.

Assim, através de todo esse processo histórico explicitado na discussão, tentamos elucidar a mudança da posição do negro em relação ao discurso do senso comum. A inércia atribuída à população negra não se reflete em nosso estudo. Ao contrário, ela esteve sempre na posição de protagonista de suas conquistas, utilizando-se de ações astuciosas, a comunidade negra, através de procedimentos

de consumo, se (re)apropriava dos discursos dominantes para elaborar seu próprio discurso, se organizando e valorizando sua cultura e história (CERTEAU, 1994).

Essa organização ou articulação proporcionou as conquistas de um espaço na sociedade brasileira, seja através de ações jurídicas ou do próprio reconhecimento de sua cultura e história pela sociedade. A quebra do senso comum, de uma identidade estereotipada e a conquista de seu espaço no currículo escolar se reflete, através da Lei 10.639/2003, como a culminância de um caminho trilhado com muito afinco pelo movimento negro.

Ações afirmativas são resultados de todo esse processo histórico de lutas, que tenta quebrar com as práticas discriminatórias existentes em nossa sociedade, buscando dar o lugar de direito da população negra, e os bancos escolares são um dos meios mais profícuos para se conseguir esses objetivos. Para tanto, é preciso utilizar meios que deem suporte a essa prática, que apoiem o professor em suas atividades e que tratem as culturas dos vários povos existentes em caráter de igualdade, essa seria a função mais simplória do livro didático. Mas o que percebemos é uma situação bem diferente da sugerida acima. Observemos, em nosso próximo capítulo, uma análise sobre uma coleção de livros didáticos do ensino médio, adotados por algumas escolas da rede estadual de ensino, no município de Campina Grande - PB. Depois disso podemos tirar nossas conclusões.

II - COMO O/A NEGRO/A É LIDO: UMA ABORDAGEM SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PELAS ESCOLAS



*Eu sou descendente de zumbi
Zumbi é o meu pai e meu guia
Me envia mensagens do orum
Meus dentes brilham na noite escura
Afiados como o ogadá de ogum
Eu sou descendente de zumbi
Sou bravo valente sou nobre
Os gritos aflitos do negro
Os gritos aflitos do pobre
Os gritos aflitos de todos
Os povos sofridos do mundo
No meu peito desabrocham
Em força em revolta
Me empurram para luta me comovem
Eu sou descendente de zumbi
Zumbi é meu pai e meu guia
Eu trago quilombos e vozes bravias
dentro de mim
Eu trago os duros punhos cerrados
Cerrados como rochas
Floridos como jardins*

Linhagem
Carlos Assumpção

Percebemos no poema de Carlos Assumpção um retorno à ancestralidade, onde a referência à Zumbi dos Palmares nos dá a ideia de luta, de garra, de resistência. Essas referências são símbolos da luta negra contra a escravidão de outrora bem como ao racismo de hoje. O autor se inspira nos quilombos para transmitir a imagem de uma luta constante, que surgiu no tempo da escravidão, mas que perdura até hoje. É baseado na mensagem de luta, resistência e desconstrução do racismo que construímos nosso segundo capítulo.

A adaptação do material didático a conteúdos que abordem a cultura e história afro-brasileira e africana se tornou uma prerrogativa com a promulgação da Lei 10.639/2003, pensando nisso, neste capítulo realizamos uma análise desse material onde buscamos perceber as dificuldades de abordagem no tocante a essa temática, bem como a presença de elementos que reforçam o processo de invisibilização da cultura e história do negro na sociedade brasileira.

2.1. - A História africana nos primeiros passos do ser humano: um olhar sobre os discursos da antiguidade e Idade Média

A representação de negros e negras veiculada no livro didático, seja textual ou imagética, traz consigo um papel determinante para a formação da identidade dos indivíduos que têm acesso a esse material. Nesse sentido, uma imagem ou uma representação construída de forma equivocada contribui para a formação de estereótipos e construção de identidades que acabam por taxar um grupo, no nosso caso de estudo a etnia negra, de forma negativa, inserindo-a num patamar abaixo de uma cultura tida como oficial, a branca. Essa tem sido a mensagem que alguns livros didáticos geralmente difundem para a população estudantil brasileira.

O negro construiu sua história através de agências relevantes à população brasileira. Por meio do seu trabalho e de suas práticas culturais e religiosas fundaram um repertório cultural valioso. Partindo disso, refletimos: será que o povo negro não mereceu espaço nos livros didáticos, cuja responsabilidade seria retratar os protagonismos dos diferentes grupos étnicos que deram origem às nossas identidades?

É importante na discussão do material didático, trabalhado nas escolas para o ensino médio, que o professor faça uma leitura da imagem e do texto e veja uma relação entre eles, nesse sentido, nos propomos neste capítulo analisar a produção

escrita desse material, elaborada pelas autoras, empreendendo esse trabalho de comparação, além de sugerir formas de utilizar, problematizar, levar aos alunos a desconstrução desse discurso estereotipado, contidos nos livros didáticos.

Em nossa análise observaremos o que os livros nos dizem sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, através da análise de textos ou falas que contemplem a temática. Vamos analisar o discurso presente nos três volumes veiculados à cultura negra, tentando entender de que modo ele se dá. Também analisaremos o que os livros nos mostram, que imagens fazem referência à cultura e história negra, bem como que margens a interpretações essas imagens nos dão.

Acreditamos que ao realizar a sondagem desse material didático, podemos ter informações para entender os motivos que dificultam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, bem como a inserção da população negra na sociedade brasileira. Portanto acreditamos ser de extrema importância darmos atenção a essa abordagem, pois será através dela que obteremos várias respostas para perguntas feitas anteriormente. Vamos abrir os livros.

Esse instrumento tem muita influência por ser um mediador no processo de aquisição do conhecimento, pois divulga as percepções do outro, de acordo com determinados pontos de vista. Assim, o aluno tem contato direto com seus discursos e pode, através de interpretações errôneas, não desconstruídas pelo docente, criar representações negativas sobre o negro. Assim, Bittencourt (2004) nos diz que:

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História (BITTENCOURT, 2004, p. 296).

Posto isso percebemos em Bittencourt (2004), que analisando o livro didático, percebemos a manutenção de uma postura voltada para uma cultura branca/europeia/cristã, predominante desde que os primeiros portugueses desembarcaram em nossos solos. Esse fato dificulta muitas vezes o trabalho de desconstrução da imagem negativa do negro, uma vez que sua cultura não tem espaço considerável nas páginas do livro didático.

A aplicação da Lei 10.639/2003 propôs que houvesse uma reformulação do currículo. Isso incluía a feitura de um material didático que dê apoio ao docente

durante o processo de elaboração da história e cultura afro-brasileira. Assim, os conteúdos desses materiais devem conter discursos nos quais todas as culturas fossem contempladas em abordagem das aulas, não transmitindo atos de preconceito ou de racismo. Porém isso não é observado nos materiais didáticos, mesmo mais de dez anos de aprovação da lei 10.639/2003.

O componente curricular de História é um dos responsáveis por desenvolver a criticidade e propalar visões de mundo para o ser humano. Todavia, observamos que os conteúdos dos livros didáticos durante muito tempo construíram uma interpretação histórica em que vigorou a negação e a desvalorização da cultura negra. Valorizar essa cultura na escola pressupõe um processo de preservação da memória deste segmento que ficou silenciada. Segundo Bittencourt (2004), tal processo:

[...] na maior parte das vezes, serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico: o Descobrimento do Brasil, a Independência, a Proclamação da República, a Revolução de 1930 (BITTENCOURT, 2004, p. 304).

Ainda assim é de fácil entendimento a presença de um discurso histórico voltado para a imagem dos grandes heróis, de maioria branca, para reafirmar de que forma, e por quem o Brasil fora supostamente construído. Esse fato nos levou a repensar sobre o lugar que o negro tem ocupado na história brasileira, pois, diante de um legado cultural e histórico inegável, os negros são invisibilizados por um material que, por meio de uma história positivista, se preocupou em exaltar os heróis e fatos que davam valorizavam a sustentação da cultura e da história branca/europeia/cristã brasileira.

Consideramos que o aporte cultural e histórico legado pelos afro-brasileiros, presente em nosso cotidiano, não pode ser desprezado ou, na maioria das vezes invisibilizado. Principalmente pela escola, ambiente laico que tem como principal objetivo preparar o cidadão para se deparar com o diferente e respeitá-lo.

Torna-se portanto, importante propagar a visibilidade da história e cultura afro-brasileira na escola, pois observamos que sua presença é pouco representada nos

livros didáticos. Parece-nos que no âmbito da instituição educacional há ainda uma negação à identidade negra no nosso país. Nesse cenário, os alunos negros, por não observarem relatos que valorizem a sua etnia, acabam por negá-la. Esse fato provoca uma negação¹⁴ de sua identidade étnica para diferentes nomenclaturas.

Objetivamos, nesse momento, refletir sobre como os negros são representados na abordagem do livro didático, através de seus discursos e imagens, bem como de que forma essa referência à população negra é realizada pelas autoras. Para tanto, abordamos o livro didático adotado por professores de História de escolas da rede estadual de ensino, no município de Campina Grande - PB, tentando, através das iconografias e referências textuais nele presentes, identificar o enfoque sobre as questões atinentes à temática étnica.

Os livros escolhidos pertencem a uma coletânea em três volumes, adotados pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, intitulado "História: das cavernas ao terceiro milênio", cuja autoria pertence à Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick.

Esse material foi editado no ano de 2005 - apenas dois anos após a promulgação da Lei 10.639/2003 -, no entanto está inserido no PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio) de 2009, com vigência de três anos, ou seja, o material foi trabalhado por professores e alunos até o ano de 2011.

Por se tratar de uma edição do ano de 2005, esse material já devia contemplar assuntos concernentes à história e cultura afro-brasileira e africana em seus conteúdos. No entanto o que nos chamou mais atenção foi o tempo em que esse material permaneceu sendo trabalhado em sala de aula. Relatos de alguns professores¹⁵ nos indicam que mesmo após a sua vigência - o material seria substituído no ano de 2011-, ainda se trabalhou, em algumas escolas, com esse suporte didático até o ano de 2013. Ou seja, mesmo após oito anos de sua edição, o material didático ainda permaneceu sendo adotado por alguns docentes. O que nos despertou interesse em trabalhar com esse material específico, pois objetivamos

¹⁴ Como podemos observar as próprias pesquisas oficiais de recenseamento, como é o caso da realizada pelo IBGE, várias são as nomenclaturas disponíveis para que a população se designe enquanto etnia. As opções são: Branco, Moreno, Pardo, Negro, Preto, Amarelo, Indígena, Outros. Assim, podemos observar a fuga de uma denominação fechada.

¹⁵ Por uma escolha metodológica, mostraremos esses relatos no último capítulo, no qual observamos suas impressões tanto pelos materiais utilizados quanto pela questão institucional que resistem a feitura de uma aula voltada para a alteridade

analisar a relevância de tal recurso para a aplicabilidade da Lei, bem como o reconhecimento da cultura e história negra em sala de aula.

Trabalhar e escrever a história acarreta uma grande responsabilidade para quem se designa a tal atividade. Na feitura de um livro didático não é diferente, pois está sendo produzido um material que circulará por mãos de indivíduos que estão formando sua personalidade, identidade, bem como desenvolvendo sua própria visão de mundo. Dessa feita, torna-se imprescindível tomar cuidado para não produzir um material que ajude a reforçar um discurso racista ou preconceituoso, ou que acabe reforçando os estereótipos sobre a população negra, por exemplo.

Por isso, creditamos ao livro didático, tanto quanto à prática docente, um papel de fundamental importância, não só no processo de ensino-aprendizagem do aluno, mas na formação de sua personalidade. Portanto, comungamos da ideia de Rosemberg *et al.* (2003), quando estes nos dizem considerar que "expressões de racismo em livros didáticos são mais que a ponta "do iceberg", e constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo cotidiano brasileiro". (ROSEMBERG *et al.*, 2003, p.129).

Dito isto, antes de iniciarmos nossa análise dos livros propriamente dita, gostaríamos de elencar algumas características, destacadas na obra de Rosemberg *et al.*, (2003), que exemplificam as principais formas de preconceito racial assumidas nos materiais didáticos, são elas: a caracterização do negro em situação social inferior em relação aos brancos; superioridade branca nos quesitos beleza e inteligência; postura de desprezo para com a população negra. Podemos acrescentar ainda as referências imagéticas do negro caricaturado, possuindo traços rústicos ou se assemelhando a animais, o que dá a ideia de uma condição não humana da população negra ou à rusticidade dos povos africanos, sempre apresentados em sua condição mais tradicional, o que nos passa uma ideia de subdesenvolvimento e pobreza¹⁶.

Dessa feita, observando as características anteriores, partimos para o estudo do livro didático "História: das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 1". Nesse material, que versa uma abordagem sobre Antiguidade e Idade Média, não existe, por uma

¹⁶ Com relação a nossa crítica à reprodução da condição de pobreza da população africana não estamos querendo "maquiar" a condição de boa parte dos africanos, que é de extrema pobreza. Nosso intuito é o de tentar extinguir o discurso generalizante, que põe toda a população negra africana ocupando um único lugar no cenário mundial.

questão lógica temporal, a cultura afro-brasileira. Contudo as autoras deveriam ter introduzido conhecimentos a respeito do continente africano e de sua história de origem. Lá surgiram os primeiros seres conhecidos da espécie *homo*, cujas organizações aldeãs eram dotadas de uma organização memorável. Entretanto, nesse primeiro momento, as autoras se reportam ao continente Africano apenas como uma localidade, onde surgiram os primeiros seres humanos sem discutir sua importância e significado para o desenrolar da história humana.

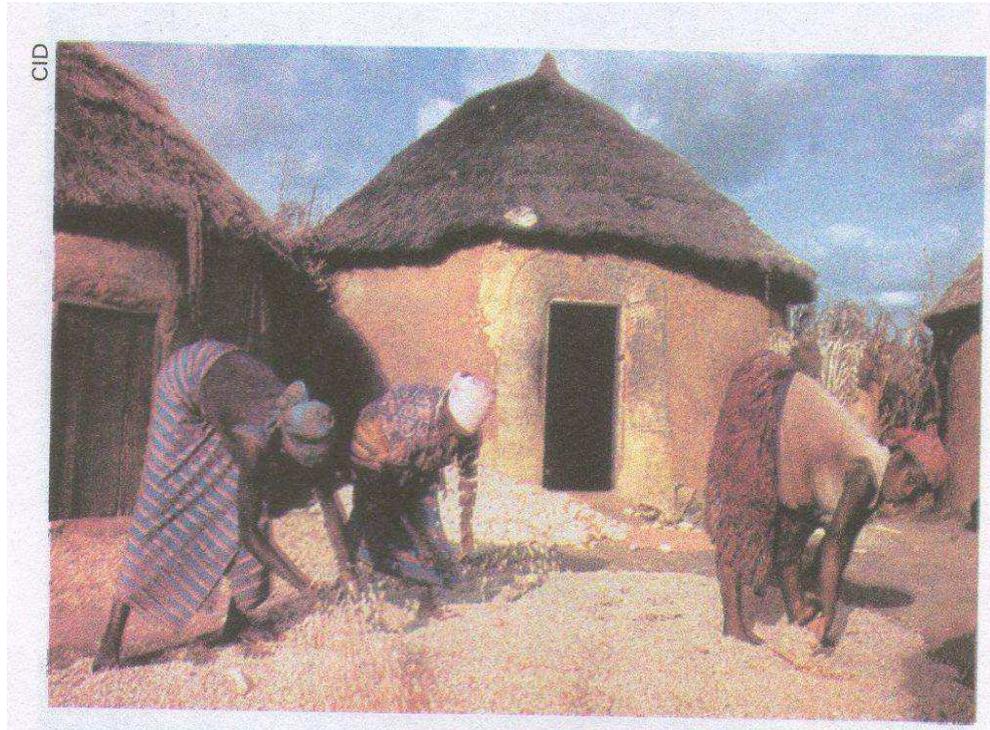
De certo modo, constatamos um conteúdo ainda permeado pela influência eurocêntrica, branca, na qual o negro é esquecido e não serve de referência para estudo. Em um dos poucos textos que mencionam uma cidade africana, as autoras, logo após discussão empreendida sobre o Egito, trazem um *Texto complementar* intitulado de “Outros Povos Africanos”, quando explicitam rapidamente, uma civilização conhecida como Djenné-jeno, que se desenvolveu no delta interior do Níger. Mencionando em poucas linhas a organização social e econômica desses povos, apresentam uma explicação:

Graças a uma série de escavações [...] os arqueólogos obtiveram a prova de que Djenné-jeno já era habitada no século III a.C. por uma população que trabalhava o ferro e dedicava-se ao comércio. A partir de 800 d.C. já era uma cidade cosmopolita e próspera, com quase 10 mil habitantes. (MOTA & BRAICK, 2005. p. 46).

A partir daí, a história e cultura africana começa a ser colocada às margens da História oficial¹⁷ branca/europeia, e aparecerá apenas em textos complementares ou exercício, através de referências imagéticas carregadas de estereótipos, como podemos observar na Figura 1, que está presente em um exercício referente à abordagem sobre o período da pré-história:

¹⁷ Classificamos como História Principal àquela contida na maioria dos materiais didáticos conhecidos por nós, que tem como característica uma abordagem focada numa característica cristã/européia/branca.

Figura 1 - Sociedade Tribal Africana¹⁸



FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 01. 2005, p. 26.

A figura 1 retrata uma sociedade caracterizada como tribal. Nela podemos observar traços que remontam características, apontadas pelas autoras como pré-históricas. Ao observá-la as autoras chamam atenção para o não conhecimento da escrita por esses povos, ao mesmo tempo em que fazem o questionamento sobre a validade desse grupo enquanto agente histórico ou não. Até ai a imagem está presente de forma conveniente, no entanto, ao observarmos o conteúdo anterior a essa imagem, que está presente em uma das atividades, observamos uma falta de contextualização com a História africana, onde seus povos têm, como uma das mais importantes características a oralidade.

Para notarmos a forma como a população negra é abordada nesse material, temos de observar o que diz a legenda da imagem:

¹⁸ Por não encontrar os títulos originais das figuras nós os colocamos de acordo com as descrições presentes nos livros didáticos analisados, utilizados pelas autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick.

O período registrado desde o aparecimento do homem até a invenção da escrita é convencionalmente chamado de pré-história. Esta sociedade tribal africana, em foto do final do século XX, não domina a escrita. Em razão disso, seus integrantes não são agentes históricos? (MOTA & BRAICK, 2005, p.26)

Percebemos que este é o único argumento delegado à imagem. O que nos volta a refletir sobre os equívocos cometidos na elaboração dos materiais didáticos, e que acabam por disseminar ainda mais a visão racista e preconceituosa sobre a população negra. Ora, ao veicular essa imagem, bem como ao elaborar uma legenda com esse conteúdo, as autoras estão confirmando o discurso que põe a população negra em posição de inferioridade, ajudando a difundir um discurso generalizante de uma população africana tribal e iletrada.

O que as autoras não se preocuparam em dizer - e era o que devia ser feito para evitar a representação equivocada dessa imagem-, é que, mesmo essas populações tidas como "tribais", apesar de não conhecerem a escrita, possuíam uma tradição oral de comunicação. Tradição que, através dos indivíduos mais velhos, remete à ancestralidade e a coletividade. As autoras apenas lançam a pergunta, e não se preocupam em tentar problematizar a imagem. Tudo bem que ela veio em um exercício, mas mesmo assim devia-se ter o mínimo de cuidado ao disseminar tal argumento.

Outra referência à população africana contida nesse material pode ser observada a partir da veiculação de uma imagem atrelada a um texto introdutório ao assunto "Baixa Idade Média", em que retrata um grupo de camponesas, da região de Mali, que trabalha a cultura do sorgo, onde a única relação entre às mulheres negras e o texto é o trato com a agricultura. Vejamos a figura 2

Figura 2 - Camponesas trabalhando na cultura do sorgo



FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 01. 2005, p. 127.

Assim, nos perguntamos: por que um grupo de mulheres negras e não um de brancas? Será que essa imagem de trato com a agricultura, as atividades mais simples pode ser realizada apenas pela população negra? O que nossos alunos pensam ao ver, nas únicas duas imagens presentes em todo o volume I da obra, a figura de africanos negros que trabalham a agricultura ou não conhecem a escrita?

Observando esta imagem de forma mais minuciosa constatamos que as autoras têm suporte para desmistificar, por exemplo, esse distanciamento do povo africano, tão pregado pelos meios de comunicação e pelos materiais didáticos, com relação à sociedade moderna. Como podemos ver, essas mulheres negras, apesar de estarem nas lavouras, colhendo o sorgo, possuem suas unhas pintadas e sua vestimenta bem elaborada, o que dá margens para a realização de um exercício de reflexão sobre a desmistificação de que toda população africana é arcaica e atrasada. Assim, na atuação docente, podemos realizar esse exercício de contextualização da imagem, para realizar esse trabalho de desconstrução de referências estereotipadas de determinado grupo social, sempre realizando esse exercício de reflexão crítica, algo não encontrado nesses primeiros momentos dos livros observados em nossa pesquisa.

Percebemos que o livro expõe desinteresse em relação à abordagem de uma educação que trate da cultura africana como relevante para o entendimento de nossa história. Esse desinteresse torna-se uma realidade muito presente em nossos

livros didáticos, que disseminam um olhar preconceituoso, tratando a cultura africana muitas vezes de forma secundária. Como se fosse algo que não teria muita importância para ser estudado, e quando é retratada, como podemos perceber no livro analisado, faz referências a outros conteúdos, sem problematização ou alguma preocupação em evitar uma representação negativa da população africana.

2.2 - Da colônia ao Império, visões sobre a história e cultura afro-brasileira e africana

Ao analisarmos o segundo volume, que trata de uma abordagem histórica que vai desde a conquista da América até o século XIX, percebemos mais referências à população negra, tanto africana, quanto afro-brasileira. Verificamos que o negro aparece mais vezes no material didático, porém apenas como coadjuvante em meio às atividades de pessoas brancas exercidas no cenário mundial ou na colônia. Esse fato coloca mais uma vez em cheque a relevância do negro na construção social, econômica e política do nosso país. É como se os negros fossem simples objetos utilizados pelos brancos para depois serem descartados quando estes quisessem, pois a imagem que temos é a de uma população negra inerte à sua condição, salvo pouquíssimas referências às sublevações e resistências desse povo.

É nesse volume que encontramos, também, mais representação da população negra através dos discursos generalizantes, do senso comum, sempre em segundo plano, em um mundo inferior onde é reafirmada sua condição de escravo e de inferioridade. Nesse sentido, a primeira referência que temos da população negra neste volume é a tradução mais concreta de sua condição de inferioridade pois, como podemos observar, a figura 3 traz o negro na condição de escravo/a, trabalhando em um engenho.

Figura 3 - Moenda em engenho de roda-d'água



FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 02. 2005, p. 52.

No seu capítulo "Atividades econômicas na América portuguesa" trazem a discussão em torno da produção do açúcar, sem dar muita visibilidade ao assunto escravidão. Quando inclui o escravismo moderno no Brasil, como podemos observar na figura 3, se remete ao negro em sua condição de inferioridade, passividade e sofrimento. Nesse ponto as autoras cometem um equívoco ao não retratar as negociações existentes entre os negros escravizados e seus senhores, a "habilidade" dos escravos de sobreviver à sua condição, muito menos a sua resistência a tal situação (MATTOSO, 2003). Assuntos que podiam ser abordados se relacionados com a temática, não de forma isolada, mas contextualizando suas práticas e resistências.

Esse é outro ponto em que o professor pode se apoiar para desmistificar uma imagem negativa veiculada sobre os escravos negros que trabalhavam nos engenhos brasileiros. Abordar relações escravos/senhores ou escravos/escravos faz parte desse trabalho de quebra de estereótipos, onde precisamos romper com essa imagem de submissão desses negros africanos durante o período de sua escravização. Uma discussão profícua nesse momento seria a das relações estabelecidas através dessa exploração, a exemplo das relações de compadrio entre senhores e escravos, ou dos próprios laços sanguíneos existentes entre esses dois sujeitos históricos. Enfim, um leque de abordagens que permite ao professor

realizar essa reflexão sobre a quebra, em alguns, momentos dessa hierarquia tão difundida pelos materiais didáticos.

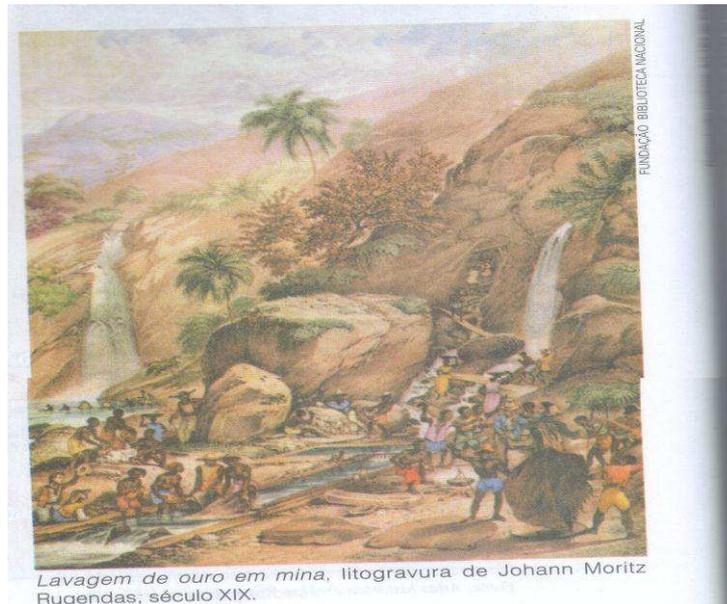
Ao falar e resistência, a próxima referência que encontramos sobre negritude no livro é sobre o Quilombo dos Palmares, quando as autoras abordam a presença holandesa no Brasil. Porém, essa abordagem é semelhante às outras referências aos negros, surgindo como uma informação complementar, de modo que se reserva a ela apenas um espaço reduzido. Ora, como se pode falar do Quilombo dos Palmares, expressão ímpar da resistência do negro à escravidão, em apenas um parágrafo?

O texto faz uma descrição do Quilombo dos palmares de forma bem sucinta, apontando a figura de Zumbi e a organização da comunidade de resistência. Mais uma vez percebemos o equívoco das autoras em problematizar a temática, deixando de explicitar o espírito de coletividade existente entre os aquilombados, sua vivência e resistência. Podemos perceber mais uma referência às comunidades quilombolas nos exercícios da página 270, quando as autoras se referem às comunidades quilombolas e seus remanescentes ainda existentes, porém além de ser na parte de exercícios, ainda se dá de forma breve.

Ainda assim, na página, 69 encontramos a indicação de dois filmes interessantes para entender esse movimento de resistência da população negra. "Ganga Zumba", de Carlos Diegues e "Quilombo", do mesmo diretor, são as películas indicadas.

No conteúdo que se segue, percebemos ainda referências ao negro sempre na condição de escravo, que esteve presente no Brasil colônia apenas como força de trabalho, como se fossem máquinas e não tivessem uma vida social entre si ou entre os seus "donos". Isso é nítido tanto no capítulo 5, que trata da economia colonial, quanto no capítulo 7, que discute a descoberta do ouro no Brasil, neste, chamamos atenção para uma figura que reflete a mesma condição do negro no Brasil. Podemos observar na figura 4, que mesmo mudando de atividade, a condição da população negra continua a mesma. A abordagem das autoras também, pois trazem imagens descontextualizadas da população negra, sem nenhuma explicação mais aprofundada sobre a participação negra na extração de ouro no Brasil. O que nos dá a impressão de passividade que temos com a produção da cana-de-açúcar. Vejamos:

Figura 4 - Lavagem de ouro em mina



Lavagem de ouro em mina, litogravura de Johann Moritz Rugendas; século XIX.

FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 02. 2005, p. 73.

De fato, as autoras promovem uma abordagem estereotipada da população negra no período colonial que, salvo algumas exceções, continua durante toda a abordagem sobre o período. Como podemos observar nas figuras 5 e 6, onde a primeira trás consigo a ideia de subalternidade da população negra, no capítulo 08, que trata da religião e sociedade na América portuguesa, bem como a segunda, no capítulo 15, que retrata a condição degradante da população negra em um mercado de escravos. Na primeira figura as autoras ainda ensaiam uma abordagem contextualizada ao se referir aos excluídos da sociedade e problematizar a situação dos escravos naquele período. No entanto a segunda, tem apenas o papel ilustrativo, sem preocupação de problematização da situação. Como podemos observar:

Figura 5 - Status da aristocracia colonial



Status da aristocracia colonial: a cadeirinha carregada por escravos e as mucamas em cortejos indicam a alta posição social da mulher representada. Obra de Carlos Julião, segunda metade do século XVIII.

FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 87.

Observando a figura acima percebemos o que as outras imagens observadas já nos disseram, sempre a mesma representação do negro submisso sendo veiculada. Nesse momento, enquanto professores, temos de ter o cuidado de contextualizar esses equívocos contidos nos livros didáticos, sempre realizando um trabalho de reflexão crítica com nossos alunos. Assim, colocamos em discussão uma velha máxima presente no mundo educacional que nos diz que é preciso deixar de seguir os livros didáticos como se fossem bíblias e adotar posturas mais críticas em relação a esse material. E não há melhor maneira de realizar esse trabalho do que nos lançarmos às pesquisas, estudos externos, busca por novos materiais que preencham essas lacunas deixadas pelo material didático.

Nesse sentido, ainda discutindo sobre a figura 5, problematizando-a, podemos refletir com nossos alunos que essa posição de submissão do negro escravizado podia tratar-se de uma estratégia, uma astúcia para ter a gratidão dos seus donos e, posteriormente, almejar a sua alforria. Eles exercitavam o que a Kátia Mattoso (2003) nos diz ser uma adaptação ao meio, pois ao ser "obediente, fiel e humilde ante seus senhores" essa sua adaptação seria vista como uma coisa transitória, que o levaria a um mundo melhor "não o remoto paraíso prometido pelos padres, mas à alforria conquistada, penhor de um futuro palpável" (MATTOSO, 2003, p. 167).

Em troca de sua alforria, cabia esse uso de estratégias e táticas que muitos de nós ainda não conhecíamos. Um fator interessante de se observar é que o negro escravizado não era, ao contrário do que muitos pensam, um ser sem inteligência. Por seus objetivos ele seria capaz de empreender a resistência ou a submissão, sempre no intuito de encontrar-se da forma mais confortável possível perante sua condição. Desta forma, ao veicular a imagem do negro como uma figura inocente, sempre a mercê de sua condição é outro equívoco encontrado em tal material.

Observemos a próxima figura a seguir e prestemos atenção em outra condição imposta à população escravizada durante o período apontado pelas autoras como a Insurreição Pernambucana. Nesse ponto, encontramos uma imagem totalmente descontextualizada com a abordagem textual. Enquanto fala sobre a Insurreição e a insatisfação da aristocracia pernambucana com as flutuações dos preços do algodão e do açúcar, as autoras não nos realizam o que podemos chamar de "ponte" com a imagem veiculada. O que pode deixar o leitor confuso e a leitura da imagem sem sentido. Observemos:

Figura 6 - Vista do portão do conde Maurício em Pernambuco



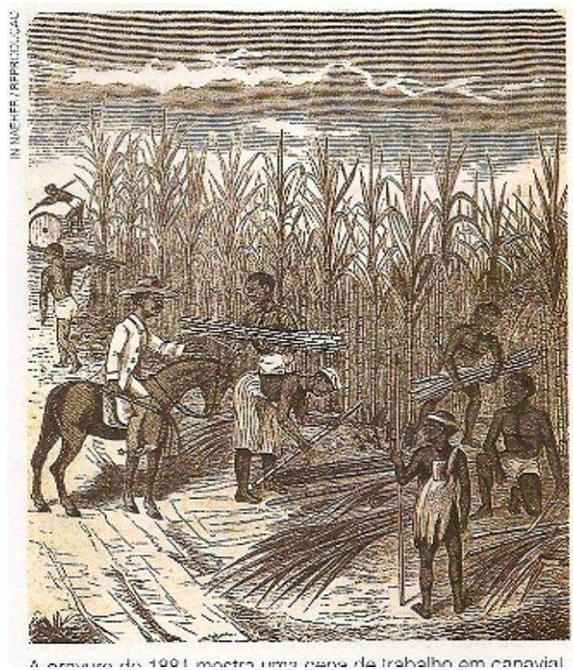
FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 02. 2005, p. 163.

Esse seria o momento de uma discussão sobre as transações envolvendo os negros escravizados, seu processo de venda e todos os bastidores que

acompanhavam essa ação. Poderíamos abordar as condições que os negros escravizados eram submetidos durante esse processo de negociação, e até às estratégias de seus donos que os revendiam como forma de estratégias para se livrar de indivíduos problemáticos ou até sem condições de trabalho.

No capítulo 8, encontramos algumas referências sobre os/as negros/as quando as autoras se remetem ao cotidiano da população em tempos coloniais. A iconografia que surge abaixo apresenta a seguinte imagem e legenda:

Figura 7 - Escravos e feitores



A gravura de 1991 mostra uma cena de trabalho em canavieira.

FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 02. 2005, p 88.

Quando se analisa uma imagem desse tipo é preciso muito cuidado para não cair nas ciladas dos estereótipos. Analisando-as de forma crítica, podemos observar a convivência entre os escravos negros e seu feitor, bem como o seu cotidiano de trabalho. O que nos chama atenção é que o feitor também é negro, provavelmente um negro liberto que está trabalhando nessa condição. Em seu texto as autoras nos sugerem que nesse momento tanto os escravos quanto o feitor aparentemente estariam conversando de forma harmoniosa, e ainda não fazem o questionamento sobre a possibilidade de isso acontecer.

Sobre a imagem acima é preciso muito cuidado para evitar dois tipos de visão. Primeiro: que os próprios negros, sem caráter, perseguiam e humilhavam uns aos outros, haja vista que era um negro o responsável por observar e punir os escravos que cometessem atos proibidos. Segundo, que toda a população negra vivia harmoniosamente no Brasil todo, pois eram "irmãos de sangue" e por isso lutavam por uma única causa.

Nesse momento devemos ter muito cuidado, pois existem particularidades em relação à população escrava do Brasil e suas ações. Ainda seguindo o raciocínio de Mattoso (2003), observamos que ser feitor era também uma posição astuciosa da época, pois os negros libertos, ou não, conseguiam a confiança de seus senhores e podiam desfrutar de alguns benefícios.

Sobre essa relação harmônica entre os escravos, tão propalada no senso comum, percebemos cair por terra ao observarmos que foram trazidas ao Brasil várias comunidades africanas, compostas por diversos povos, com suas línguas e crenças diferentes, alguns até inimigos. Eles eram misturados, ou seja, mesclados pelos senhores, para evitar justamente as rebeliões. Essa era a estratégia utilizada para evitar a união de determinado povo e proteger-se de fugas e revoltas organizadas. Assim, o que percebemos é que as relações sociais na época da escravidão eram mais complexas do que as autoras nos apontam, e refleti-las é imprescindível para entendermos a forma como se deu o período escravista brasileiro, sem formação de estereótipos ou qualquer tipo de pré-conceito. Observemos o que nos diz a referência textual à imagem acima:

A gravura de 1881 mostra uma cena de trabalho em canavial. Observe como o artista retratou os escravos e feitor conversando de forma harmoniosa. Por tudo que já foi estudado sobre a situação dos negros escravos no Brasil, você acha que uma cena desta corresponderia à realidade? (MOTA & BRAICK, 2005. p. 88).

Como observamos, as autoras nos sugerem uma harmoniosidade em relação às vivências entre escravos e feitor. Conforme tudo já discutido acima, percebemos que essas relações são mais complexas e precisam de uma discussão mais bem elaborada. O fato de essa abordagem das autoras se dar em uma sugestão de

atividade e não no corpo principal do livro acaba, mesmo que acidentalmente, nos revelar a posição e importância da abordagem da temática negra.

Apenas sob esta ótica, esquecemos as atividades comerciais e inúmeras outras realizadas pelos escravos libertos, além de suas manifestações culturais e religiosas, mesmo na situação de escravo. Se continuarmos a enxergar e escrever nos livros didáticos a história dos negros que eram escravizados e só sofriam e apanhavam no tronco por seus donos ou pelos feitores dos engenhos, que imagens e representações serão trabalhadas com os alunos? Esse é o grande problema encontrado nesse livro didático.

As manifestações religiosas e culturais, expressas em imagens trazidas pelas autoras, deixam de ser problematizadas, de ser trabalhadas com o intuito de dar visibilidade a essas atividades que estavam atreladas ao cotidiano da população.

Um exemplo dessas manifestações pode ser expresso, na figura 8, através das atividades religiosas exercidas pela população negra através das irmandades. Nesse ponto, as autoras poderiam refletir um pouco mais sobre a simbologia da inserção nas irmandades para a população negra, pois através da participação, o indivíduo ocupava um espaço de destaque, ganhando certo poder sobre outros indivíduos. Esse momento também poderia ser aproveitado para realizar uma discussão sobre as manifestações religiosas de matriz africana e afro-brasileiras existentes em nossa sociedade.

Figura 8 - Festa de Nossa Senhora do Rosário



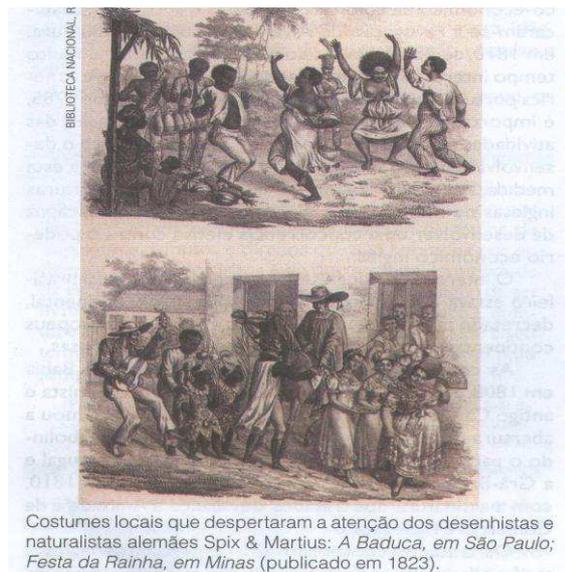
FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 02. 2005, p 92.

Aqui, poderíamos relaborar uma abordagem mais bem fundada sobre as práticas religiosas da população negra no Brasil, que se manifestavam através das confrarias ou irmandades e, muitas vezes realizavam uma "reinterpretação da fé católica, quando certos santos, como São Bernardo e Santa Efigênia, passam a ser santos negros, tornam-se ancestrais familiares ou nacionais". (MATTOSO, 2003, p. 146).

Desse modo percebemos a inserção do escravo no seio da religião cristã, como forma de estratégia para conseguir benefícios, sem, no entanto, esquecer-se de cultuar seus ancestrais familiares, realizando um trabalho de releitura ou reinterpretação da religião católica, atrelando a imagem dos seus santos aos santos cristãos. Outro uso dessas organizações, tanto as confrarias quanto as irmandades, se dava como uma forma de manter contatos que, na maioria das vezes levavam a outro tipo de reuniões e organizações. Prática percebida pelos seus senhores e que logo foram severamente perseguidas pela polícia.

Uma outra figura chama atenção por dois motivos: primeiro, vem expressa através de um ato de manifestação cultural, no entanto não é problematizada como se devia; segundo, apresenta a população negra de forma caricaturada, onde as negras dançam com seus seios à mostra. Observe:

Figura 9 - A Baduca, em São Paulo; Festa da Rainha, em Minas



FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 02. 2005, p 162.

Podemos perceber é um equívoco das autoras ao se trabalhar a temática africana e afro-brasileira de forma responsável e concernente com o que reza a Lei 10.639/2003. Observamos que não há uma preocupação em problematizar ou contextualizar a maioria das imagens trazidas no livro, bem como percebemos uma menor referência textual à população negra.

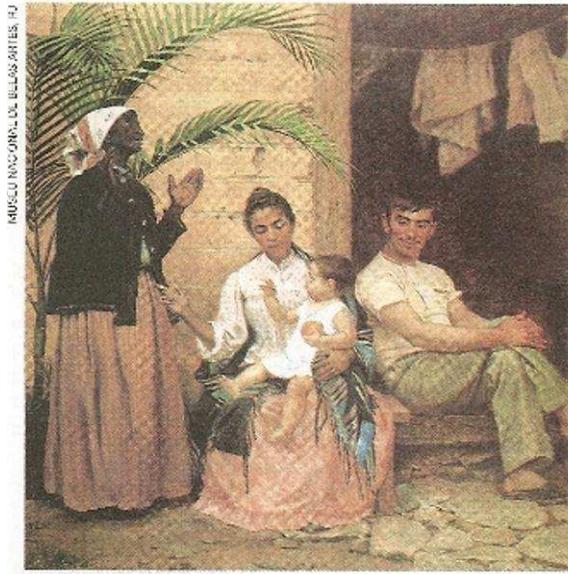
Em se tratando de referência textual o que percebemos é a inserção da população negra, nos fatos abordados, de forma secundária, para abordar o mínimo sobre a temática. Isso ainda mais explícito quando observamos a referência à negritude, em sua grande maioria, através de textos complementares ou exercícios, como por exemplo na página 212, onde as autoras trazem um texto complementar que se remete à Grande Zimbábue, uma fortificação fundada entre os anos 1100 e 1600, que abrigava uma próspera cidade, que pode ter dominado o comércio e a cultura na África austral em algum momento entre os séculos XII e XVII. Ora, como colocar um fato tão importante em um texto complementar? Por que não trazer essa discussão no livro do volume I, que retrata, nesse período, apenas a Europa medieval?

Isso nos faz refletir sobre o espaço que está sendo, realmente, reservado à história e cultura afro-brasileira e africana nos materiais didáticos, como exposto antes, um papel secundário, que deixa a população negra às margens da história, e mais, ainda há uma grande resistência para se mudar essa posição, conforme observamos.

Outra referência à população negra se dá novamente através de texto complementar, onde, na página 236 do capítulo 22, nos fala sobre o "escravismo na visão de José Bonifácio" onde entra em pauta a visão da elite brasileira sobre o fim da escravidão e o desenvolvimento econômico do país. É uma discussão interessante que dá margens a uma reflexão com nossos alunos sobre a política do branqueamento, bem como os ideais eugenistas do século XIX. Discussão que deveria estar entre os assuntos principais do livro didático e não nos textos complementares.

Ainda sobre a discussão em torno da política do branqueamento, as autoras nos trazem uma figura que chama atenção por dar margens à reflexão e problematização do assunto, trata-se da obra do pintor Modesto Brocos, intitulada "*Redenção de Cam*" (1895). Utilizadas pelas autoras para discutir a política do branqueamento, como podemos observar abaixo:

Figura 10 - Redenção de Cam



FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio.
Vol. 02. 2005,

Imagens desse tipo poderiam incitar nos/as aluno/as um olhar crítico, se acompanhadas de um contexto no qual as autoras desconstruíssem a questão da política do branqueamento, através de uma crítica à imagem. Porém, a única coisa que fazem é colocar a palavra branqueamento entre aspas, numa abordagem superficial, outro equívoco cometido no livro e que podia ser evitado ao realizar-se uma discussão interdisciplinar com outras ciências, a exemplo da biologia. Ora, conforme o texto da Lei 10.639/2003, já discutido por nós, essa abordagem pode dar-se de forma interdisciplinar, pois não existe racismo e discriminação apenas nas aulas de História, Língua Portuguesa ou Literatura. Trabalhar as teorias eugenistas e o darwinismo social, por exemplo, é interessante para que os alunos tenham noção do como a população negra estava sendo excluída da sociedade brasileira no século XIX.

Figuras, como essas, presentes sem a devida contextualização geram representação equivocada sobre os negros no Brasil. Portanto, presumimos que, apesar de os livros serem de uma edição posterior à sanção da Lei 10.639/2003, o que percebemos é invisibilidade das questões que tratam da cultura afro-brasileira – ou quando o fazem é de maneira equivocada – como determina a lei. Quando Gomes (2007) nos pergunta: *nos livros didáticos de Geografia e História, onde estão localizadas as discussões sobre o negro brasileiro e o continente africano?, a*

resposta que podemos encontrar no livro didático adotado pelas escolas é a seguinte: as referências estão em textos complementares e em iconografias, em sua maioria descontextualizadas, ampliando o processo de criação de identidades que negam a cultura afro-brasileira.

Logo após o início da promulgação da lei, muitos autores e até acadêmicos reclamaram da falta de materiais e fontes que abordassem essa temática, relatando é difícil trabalhar com a temática haja visto a escassez de contes, no entanto Munanga & Gomes apud Gomes (2007) nos dizem:

No entanto, não faltam imagens e registros históricos capazes de mostrar uma África autêntica em sua múltipla realidade, que possam até criar um sentimento de solidariedade com os países africanos. Essas imagens de uma África autêntica pululam nos testemunhos dos viajantes árabes que se aventuraram nos países da África Ocidental entre os séculos IX e XI e dos navegadores portugueses que, no alvorecer das navegações no século XV, começaram a se aventurar mais ao sul do continente de forma mais sistemática (GOMES, 2007, p.77).

Não só a África, pátria mãe dos africanos como também a dos afro-brasileiros. São inúmeras referências para se focar a temática, o que nos falta é o desenraizamento e a desconstrução do discurso preconceituoso, presentes na visão de uma cultura superior a outra.

As abordagens pertinentes ao que determina a lei supramencionada, ainda são ignoradas pelas autoras. Ou seja, ainda se encontra resistência no trato de questões relativas a esta temática, o que tornam o africano e o continente africano praticamente invisíveis ao longo do seu livro didático.

Outra iconografia que as autoras trazem no segundo volume da coletânea, presente no capítulo 7, fala sobre a descoberta do ouro no Brasil. Elas veiculam uma imagem do filme “Xica da Silva” (1976), e a trazem sem contextualização, apenas para efeito de ilustração temática.

Figura 11 - Chica da Silva



O filme *Chica da Silva* (1976) de Cacá Diegues, representando...

FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005, p. 74.

As autoras poderiam a partir dessa imagem problematizar a astúcia da negra Xica da Silva na sociedade hierarquizada a partir do cinema (CERTEAU, 1994). O fator histórico revela que os negros não eram aqueles indivíduos “inertes” ou passivos como sempre foi veiculado, demonstrando que alguns alcançavam a mobilidade social, através da resistência. Isso poderia desconstruir a negação da identidade negra como relacionada à pobreza e à miséria.

No próprio período escravista nós registramos a ascensão social de alguns escravos negros e temos vários exemplos para retratar esse momento, podemos citar os escravos da região mineira, que muitas vezes de forma astuciosa, ao descobrirem pepitas valiosas recebiam uma porcentagem do valor de sua descoberta e conseguiam comprar sua liberdade; ou mesmo os escravos de ganho, geralmente urbanos e que além de trabalhar para seus senhores trabalhavam para si e conseguiam juntar, mesmo que demoradamente, o dinheiro necessário para a compra de sua alforria. Temos ainda o exemplo do Chico Rei que fora capturado juntamente com sua família e vendido para o trabalho nas minas, onde ele não só conseguiu alforriar-se, como também recomprou os escravos da sua comunidade. Exemplos como esses revelam um oscilação social, que grande parte de nossos alunos ficariam surpresos ao conhecê-lo (MATTOSO, 2003).

Percebemos a presença do negro no material analisado sempre atuando o papel de coadjuvante na escrita da história. A medida em que folheamos os livros, encontramos a figura do negro presente apenas nas temáticas imprescindíveis ao

seu aparecimento e mesmo assim, ele é tratado como um lugar posto, como dispensável à formação de nossa história, as autoras, equivocadamente, esquecem o lugar de importância que os negros ocuparam e ocupam na formação histórica, social e política do Brasil.

Nesse capítulo, podemos perceber que o material adotado para servir de recurso pedagógico para as turmas de segundo ano do ensino médio, equivocadamente, não trás nenhuma novidade em relação à discussão da temática, ao contrário, o que pudemos observar foi a continuação da disseminação de um discurso estereotipado, carregado de preconceito ou, simplesmente, de invisibilização da cultura e história afro-brasileira e africana em seu conteúdo.

2.3 - A cultura negra na contemporaneidade: um olhar sobre o livro didático

Ao analisar o terceiro e último livro da coletânea "História: das cavernas ao terceiro milênio", nossa impressão continua a mesma pois esse material não nos trouxe nada de novo, com pouquíssimas referências à população negra, parece que o livro que se propõe a abordar temáticas que vão desde a "proclamação da República no Brasil até os dias atuais", simplesmente esqueceu de abordar a temática negra em seus conteúdos. Assim percebemos que as lutas empreendidas pela comunidade negra, para ter seu reconhecimento nos currículos escolares, continuam sofrendo duras perdas. Sua luta pela visibilização de sua história e cultura está sendo perdida. Vejamos o que identificamos.

Contando com uma quase invisibilização da população negra em seu conteúdo, percebemos, no terceiro volume da coletânea, algumas poucas referências aos afro-brasileiros, quando se retratam da história da África, percebemos referências na abordagem do neocolonialismo, imperialismo, do processo de descolonização até o tema que expõe as crises e guerras no mundo globalizado. Contudo isso ocorre sempre de forma superficial, sem a merecida importância aos fatos.

Uma observação nos chamou atenção e merece destaque. Trata-se da referência, no terceiro volume, à Revolta da Chibata, que teve como seu líder o negro João Cândido Felisberto (o Almirante Negro). Como sabemos, a cultura branca reforça sua história e sua identidade através da escrita nos livros didáticos, sobretudo ressaltando as façanhas de seus grandes heróis – aqui no Brasil, por

exemplo, isso é um fato a ser observado. Todavia, os heróis negros/as, que contribuíram da mesma forma para a constituição e construção do Brasil enquanto nação, são esquecidos ou não pronunciados.

O que acontece com relação à Revolta da Chibata é o esquecimento das autoras, que não destacam que o João Cândido era negro. Elas apenas o chamam de “almirante negro”, mas não fazem menção à origem do apelido, como podemos observar nesse fragmento textual:

Em 1910, os marinheiros dos encouraçados “Minas Gerais” e “São Paulo” revoltaram-se no Rio de Janeiro, chefiados pelo gaúcho João Cândido Felisberto (1880 – 1969), apelidado *almirante negro*, e reivindicavam o fim dos castigos corporais, folgas semanais e melhores salários (MOTA & BRAICK, 2005. p. 21).

Ora, esse “esquecimento”, que parece sutil, desencadeia um dos grandes motivos pelos quais os alunos negam sua etnia quando perguntados se são negros. Eles sentem falta de uma referência importante que reforce sua identidade étnica. É muito raro encontrar menção aos heróis negros nos livros didáticos, o que nega a formação de uma identidade positiva do afro-brasileiro. Essa ideologia está incrustada em meio a uma relação de poder ou em um ato performativo que sugere valorizar a identidade branca e desvalorizar a negra (SILVA, 2009):

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogenia, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2009, p. 96 – 97).

Assim, observamos a negação dos heróis negros como algo que por muito tempo se constituiu em um ato performativo, uma relação de poder que, através de

estruturas discursivas e narrativas, culmina por negar a identidade afro-brasileira. Discurso que ainda está arraigado nas mentes dos brasileiros e que se exemplifica nas referências existentes nos livros didáticos.

Outro ponto a ser observado são as iconografias presentes no livro didático em análise. Geralmente trazem imagens descontextualizadas que servem apenas para ilustrar o material exposto e, por isso, geram alguns estereótipos negativos em torno da cultura afro-brasileira.

A partir da leitura do texto nos deparamos com inúmeras outras imagens que são colocadas somente para ilustrar o livro, não sendo exploradas adequadamente para desconstruir a identidade negativa existente há anos sobre os afro-brasileiros, sua história e sua cultura. No entanto, o livro didático permanece como um veículo de representações e identidades muito poderoso, pois o mesmo

caracteriza-se por textos e imagens que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno (BITTENCOURT, 2004. p. 314).

Assim, percebemos que tanto o livro didático quanto a prática docente estão atrelados ao processo de formação da identidade do indivíduo que frequenta os bancos escolares. Dessa feita, constituir um material que atente para o discurso da alteridade se torna mister nesse processo de recrudescimento dos atos discriminatórios e preconceituosos ainda muito presentes em nosso cotidiano. Para tanto, um dos primeiros fatores que se deve observar nesse processo é a luta pela desconstrução da identidade negativa da população negra. Assim

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina o negro, desde muito cedo a negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. (GOMES, 2003. p. 171).

Esse fato abordado por Gomes (2007) é muito visível em nosso país, não causando estranhamento ao vermos que um/a aluno/a negro/a prefere negar-se

diante da sociedade como tal, por vergonha, medo, ou até por um preconceito imposto pela sociedade contra pessoas de sua própria cor.

Buscando novas linguagens, alternativas de conteúdos que contemplem a discussão esquecida pelo livro didático, os professores podem ajudar a alicerçar a Lei e os estudos afro-brasileiros e africanos no cenário educativo.

Compreendemos que no contexto atual se torna importante discutir essa temática já que durante anos a história cultural, social, sobretudo educacional brasileira dos povos africanos e afro-brasileiros foi negada, representada de maneira preconceituosa e discriminatória, portanto já que a lei nos trás essa possibilidade, se torna importante discutir e problematizar sobre essa cultura.

Para tanto, é necessário romper com alguns fatores que contribuem para alimentar o imaginário negativo sobre o negro. Entre os quais, destaca-se a falta de informação aos docentes e aos discentes. Aos primeiros, por falta de formação continuada e melhor trato na formação inicial. Aos segundos, pela carência presente no livro didático de História e nos demais componentes, de referências que tratem a história e cultura afro-brasileira com dignidade e clareza de objetivos.

A negação da história da cultura afro-brasileira, disseminada durante décadas, não deixou que tomássemos conhecimento de sua existência, fazendo-nos propagar discursos que formam estereótipos e inflamam a discriminação. É de primordial importância que todos saibamos ao menos um pouco da história e cultura africana e afro-brasileira, para que, a partir desse saber, tenhamos autoridade para falar sobre o assunto e tirar nossas conclusões, livres dos estigmas disseminados por inúmeros meios de comunicação. Assim, Gomes (2007) nos faz perceber que:

Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação dos mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria.(GOMES, 2007 p.72).

Gomes (2007) faz referência ao que havíamos discutido acima, quando nos diz que é preciso conhecer a cultura negra para que possamos “quebrar” os estereótipos e preconceitos formados ao longo dos anos. Porém, esse trabalho de ruptura paradigmática não é fácil, haja vista que contamos com o apoio de uma Lei que institui o estudo dessa etnia e notamos que, apesar de passados sete anos, ainda persistem situações alarmantes em algumas escolas.

Uma figura determinante nessa luta pela mudança é o professor. Tendo a noção de que o educador é um formador de opinião, que influencia para a formação das identidades dos alunos, chegamos à conclusão de que é preciso elaborar um trabalho de conscientização e esclarecimento dessa classe para as questões atinentes ao que prevê a Lei 10.639/2003, tornando-os, através de cursos de formação, conhecedores da cultura e história dos povos africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, evitaríamos a invisibilidade do tema nas discussões dos educadores em sala de aula. Assim, o professor seria um dos primeiros focos da aplicação da Lei.

Além disso, é preciso formar o professor para que este ao se deparar com a diversidade em sala saiba como vivenciá-la, pois, incitar o respeito aos diferentes é um dos principais papéis do educador nessa caminhada pelo fim da discriminação racial e pela aceitação dos estudos afro-brasileiros e africanos.

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores, e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade (GOMES, 2007, p.22)

Nessa ótica, não apenas o professor tem a função de disseminar o respeito à diversidade; a escola de modo integral tem que desempenhar essa função. O ambiente escolar é um lugar laico, onde toda e qualquer diferença tem que ser aceita e respeitada, acima de tudo. Afinal, esse é o papel da escola na socialização dos indivíduos. É neste lugar social, que percebemos nossas diferenças e semelhanças em relação ao outro, aprendendo a conviver com elas.

A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. (GOMES, 2007, p. 22)

Quando a escola não dá conta de tal processo, percebemos um problema para a luta dos movimentos negros pela valorização de sua cultura e história. É a educação escolar um dos meios mais eficazes de se romper com a barreira do preconceito, no entanto esse espaço também pode se tornar o principal impedimento para uma educação voltada para as relações etnicorraciais.

Portanto, a importância do ambiente escolar para a formação identitária do indivíduo, e pensando-o como ambiente propício a desconstrução do discurso dominante, podemos enxergar nele, dois, dentre outros, importantes meios de se conseguir alcançar tal objetivo, são eles a prática docente e o material de apoio didático-pedagógico. Eles são elencados por fazerem parte do cotidiano do/a aluno/a e propiciar aos discentes informações relevantes para sua formação não apenas intelectual, mas identitária.

Pensando o livro didático como um desses importantes canais de difusão de representações e estereótipos, e após nossa análise sobre tal material, o que concluímos sobre essa análise é preocupante. Percebemos que, mesmo após a exigência de adaptação dos materiais didáticos às temáticas que abordem a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como apesar da "criteriosa" avaliação do MEC para se aceitar esse material no PNLEM, ainda deparamos com materiais como esses. Podemos dizer que a coletânea de livros adotados por algumas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande-PB, intitulada "História: das cavernas ao terceiro milênio", está muito aquém do esperado para abordar o que sugere a Lei 10.639/2003.

Nesse material observamos elementos que promovem uma imagem do negro estereotipado, tanto através de seu conteúdo textual quanto de suas imagens, pois nos veiculam a representação do negro em situação social inferior ao branco; superioridade da etnia branca em beleza e inteligência; naturalização da situação do negro escravizado; invisibilização da cultura e história da população negra.

O que visualizamos com esta análise nos preocupa pois é um fator que se estende não apenas ao material didático, conseqüentemente, a prática docente poderá ser afetada por essas incoerências, pois, se não estiver bem instruído e não souber lidar com a temática, o professor não irá problematizar os "equivocos" contidos no material didático e , por conseguinte, acabará por reproduzir o discurso da inferioridade e discriminação da população negra.

Assim, a partir de nossa análise, nesse capítulo, do terceiro volume da coletânea de livros observamos, notamos uma continuidade no que podemos denominar de "processo de invisibilização da cultura e História do negro no Brasil", onde as autoras, equivocadamente, preocupam-se em abordar conteúdos pertencentes ao que chamamos de "História Oficial", sem preocuparem-se em abordar a temática afro-brasileira e africana em seu material. O que percebemos foram chamadas pontuais para a temática que em nada contribuem para a formação intelectual dos alunos no tocante ao assunto, ou pior, observamos a formação de estereótipos e a falta de abordagens que ajudem a derrubá-los. Deixando a mercê dos professores a preocupação em elaborar abordagens que desconstruam essa negatização da população negra, suas histórias e culturas.

III - NAS TESSITURAS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS BANCOS ESCOLARES .

Magia Negra

Magia negra era o Pelé jogando, Cartola compondo, Milton cantando.

Magia negra é o poema de Castro Alves e o samba de Jovelina...

Magia negra é Djavan, Emicida, Racionais MC's, Thalma de Freitas, Simonal.

Magia negra é Drogba, Fela kuti,

Magia negra é dona Edith recitando poesia no Sarau da Cooperifa. Carolina de Jesus é pura magia negra. Garrincha tinha 2 pernas mágicas e negras. James Brow e Milton Santos é pura magia.

Não posso ouvir a palavra magia negra que me transformo num dragão.

Michael Jackson e Michael Jordan é magia negra.

Cafu, Milton Gonçalves, Dona Ivone Lara, Jeferson De, Robinho, Daiane dos Santos é magia negra.

Magia Malê Luísa Mahin Calafate.

Fabiana Cozza, Machado de Assis, James Baldwin, Alice Walker, Nelson Mandela, Tupac, isso é o que chamo de escura magia.

Magia negra é Malcon X. Martin Luther King, Mussum, Zumbi dos Palmares, João Antônio, Candeia e Paulinho da Viola. Usain Bolt, Elza Soares, Sarah Vaughan, Billy Holliday, Nina Simone é magia mais do que negra.

Eu faço magia negra quando danço Fundo de quintal e Bob Marley.

Cruz e Souza, Zózimo, Spike Lee, tudo é magia negra neles. Umoja, Espírito de Zumbi, Afro Koteban...

É mestre Bimba, é Vai-Vai é Mangueira, todas as escolas transformando quartas-feira de cinzas em alegria de primeira.

Magia negra é Sabotage, MV Bill, Anderson Silva e Solano trindade.

Ondjaki, Ana Paula Tavares, João Mello... Magia negra.

Magia negra são os brancos que são solidários na luta contra o racismo.

Magia negra é o RAP, O Samba, o Blues, o Rock, Hip Hop de Africabambaataa.

Magia negra é magia que não acaba mais.

É isso e mais um monte de gente que é magia negra.

O resto é feitiço racista.

*Magia Negra
Sérgio Vaz*

No poema acima, Sérgio Vaz insere a religiosidade negra, que é vista de forma discriminatória para equiparar sua cultura à branca. Para tanto o poeta cita nomes de celebridades, esportistas e literatos famosos mostrando a única diferença entre negros e brancos existente, a cor da pele. A magia negra que era e ainda é relacionada com a prática do mal está ligada diretamente aos fazeres do povo negro e suas práticas culturais, nesse sentido a magia é a ação do povo negro, que causa encantamento e desperta admiração. Essa magia está presente em cada pedaço de história do povo negro, suas culturas bem como sua resistência perante os constantes atos discriminatórios e racistas. Foi utilizando sua magia que o negro conseguiu lutar contra a sua condição de escravizado e conseguiu ocupar seu espaço na sociedade, é essa magia que torna o povo negro particular, "o resto é feitiço racista".

Neste capítulo, problematizaremos sobre a prática docente e sua visão em relação à cultura afro-brasileira e africana nos bancos escolares, bem como sua veiculação através do material de apoio didático. Para tal, desenvolvemos nosso trabalho por meio de entrevista fechada¹⁹ com alguns docentes da rede estadual de ensino do município de Campina Grande - PB. A escolha dos profissionais e entrevistas relatadas posteriormente foi realizada de forma aleatória, e realizada através da escolha das escolas.

Como já relatado, nossa escolha se baseou no motivo, evidente, de o docente estar diretamente ligado ao processo de formação da identidade do aluno. Sua prática põe em cheque os caminhos trilhados pelos discentes e o influenciam a escolher a que grupo pertencer ou se afastar. Cabe ao professor, saber lidar com as tensões vividas nas escolas, tentando evitar, e até problematizar, as manifestações discriminatórias e racistas presentes nos bancos escolares e que também "estão presentes nas relações entre educadores e educandos" (GOMES, 1995, p. 68).

¹⁹ Para a realização destas entrevistas utilizamos-nos de duas formas de abordagem com os docentes selecionados. Devido a alguns problemas enfrentados durante a feitura de nossa pesquisa, tanto de disponibilidade dos professores quanto de tempo útil para realizar as entrevistas, uma forma de abordagem utilizada para realizar essas entrevistas foi através do meio digital, onde, através da comunicação via e-mail, aplicamos um questionário semi-aberto com os docentes, identificados em nosso trabalho como A, B e C. Já com outros dois docentes, que chamamos de D e E, aplicamos a metodologia da história oral através de entrevistas realizadas com um apoio de gravador de voz e depois transcritas para dar sustentação à nossa análise.

Podemos perceber que, nos últimos anos, a sensibilidade dos docentes em relação a essas práticas de humilhação, existentes na comunidade escolar, tem aumentado, - devido ao apoio de legislação específica, inclusão dos debates nas ações escolares, material didático específico, entre outros meios de veiculação da afirmação positiva à causa da população negra -, no entanto, muitos profissionais simplesmente ignoram os atos discriminatórios e racistas presentes no cotidiano escolar. Talvez por compreenderem que a escola deve ser observada apenas do "ponto de vista socioeconômico" (GOMES, 1995, p.68). Essa acaba sendo uma visão muito reduzida do espaço escolar, onde o profissional deixa de observar a amplitude tanto da escola, quanto de seu próprio discurso, pois:

Os valores que são transmitidos aos alunos dentro do ambiente escolar não são apenas de classe social. São também raciais e de gênero. Reconheço que avançamos ao tomar consciência da resistência presente dentro da escola, mas ela não se reduz somente à luta da classe trabalhadora. É também a luta da comunidade negra. (GOMES, 1995, p. 68).

Assim a partir das afirmativas de Nilma Lino Gomes, percebemos a transmissão de uma mensagem de que o espaço de atuação do profissional da educação é bem maior do que ele pensa. É preciso estar atualizado com as práticas e relações da comunidade escolar, pois seu papel é fundamental tanto para a construção quanto para a desconstrução de estereótipos disseminados nos bancos escolares, livros didáticos, e até nas relações interpessoais dos discentes.

3.1 - A questão da formação: a desconstrução de uma educação racista através dos cursos de atualização de professores/as

Para conseguir desconstruir o modelo de educação racista historicamente construído e praticado no Brasil e presentes principalmente tanto currículos escolares quanto em sua prática diária, através de suas falas ou do material veiculado nos livros didáticos, o profissional da educação deve ter conhecimento dos assuntos concernentes à cultura e história afro-brasileira e africana. Só assim, diante de conteúdo ou imagem que represente o negro de forma caricatural ou estereotipada, o docente poderá agir e problematizar o material com os alunos.

A lei 10.639/2003, entre outras mudanças propostas, trás consigo a necessidade de atualização dos profissionais da educação para os assuntos que tratam da temática da história e cultura do negro no Brasil. O problema dessa "desatualização" dos educadores se deu pelo fato de, antes da lei 10.639/2003, as medidas para a inclusão do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, eram apenas sugestivas, ou seja, tanto a LDB de 1996, quanto os PCNs de 1997, ou então a constituição de 1988, traziam o ensino da temática de forma interpretativa e não sugeriam nenhuma sanção ao estabelecimento educacional que não as acatasse.

Após a lei 10.639 ocorrem mudanças, pois acrescenta-se o termo "obrigatório", o que dá margem a sanções pela desobediência a essa norma. No entanto, o que observamos foi um momento de busca apressada das escolas e secretarias de educação municipais e estaduais por material didático que contemplasse a temática (muitas vezes de forma equivocada e sem o mínimo de critérios para sua elaboração), sem observar a figura do corpo docente que, em sua grande maioria, desconhecia totalmente a temática, salvo aqueles pertencentes ao próprio movimento negro, que já haviam incorporado os conteúdos em suas aulas antes da lei, ou os que se interessavam pela temática.

Portanto, o panorama da educação brasileira pós lei era o seguinte: a partir de propósitos mercadológicos as editoras passaram a produzir materiais que contemplavam - em sua maioria de forma equivocada ou reforçando ainda mais os estereótipos - a temática, no entanto, os professores não sabiam como trabalhá-los, pois não tinham formação sobre o assunto. Assim surge uma nova necessidade, a de se criar cursos de formação sobre a temática.

O processo de formação dos professores é algo mais complexo do que pensamos. Não se pode "apenas" passar o conteúdo aos docentes e esperar que os mesmos despertem uma visão antirracista e crítica de repente. O processo de formação que visa um profissional ciente de sua parcela de responsabilidade na formação das identidades e representações dos discentes deve ir mais além de uma simples exposição sobre a temática, ele "deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente" (GOMES & SILVA, 2006, p.14). Assim, esse processo deve observar cada limitação do profissional, levando em conta suas particularidades.

Com os cursos de formação deve-se suscitar não apenas o aprendizado da temática a ser trabalhada, mas mais que isso é preciso realizar um trabalho de reflexão do profissional da educação, visando desnaturalizar qualquer ato de discriminação ou racismo, tornando-os cientes de seu papel social em que estão inseridos e fazê-los reconhecer e valorizar a diferença. É preciso engajar o docente no processo de luta contra a formação de representações negativas e estereótipos em relação à população negra no Brasil. Dessa feita, concordamos com Gomes e Silva (2006) quando estas nos dizem que:

Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam nas escolas e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso mais do que se criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira respeitem-na e propunham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES & SILVA, 2006, p. 19-20).

Assim, é preciso despertar no docente o sentimento de mudança, este que encontra em suas mãos o poder da possibilidade de promover mudanças nos bancos escolares, unindo-se aos discentes, dando-os voz ativa e manifestando-se contra todas as formas de discriminação e injustiça (GIROUX apud SILVA, 2007, p. 147).

Dito isso, e trazendo os cursos de formação para uma realidade mais local, torna-se interessante, observarmos as falas dos nossos entrevistados para observar de que modo essas formações contribuem para sua prática docente. Na cidade de Campina Grande, suas duas instituições de ensino superior públicas, tanto a UFCG quanto a UEPB, possuem cursos de especialização direcionadas para o que rege a lei 10.639/2003, visando, assim, promover uma educação para as relações etnicorraciais²⁰.

²⁰ Apesar de a lei 10.639/2003, não contemplar, diretamente, essas instituições de ensino no nível superior, as duas instituições da cidade de Campina Grande, já possuem nos currículos dos cursos de licenciatura em História a disciplina obrigatória de História da África. Na UEPB, inclusive, o curso de licenciatura em História inaugurou esta disciplina antes mesmo da promulgação da lei, no ano de 1999. Já o curso de História da UFCG, teve a inclusão em seu currículo mais recentemente.

No entanto, o que observamos, nas falas dos professores, com relação aos cursos de formação relativos à temática, oferecidos pela secretaria estadual de educação, foi um total esquecimento à questão negra. O que vai reforçando e enraizando cada vez mais a invisibilidade da questão negra nas escolas da rede de ensino estadual.

Nesse momento introduzimos as falas dos professores abordados que, conforme já explicitado, suas identificações serão mantidas em sigilo para preservá-los. Usando as nomenclaturas A, B, C, D e E, nossos entrevistados foram abordados de duas formas diferentes, os três primeiros (A, B e C) responderam a um questionário semi-estruturado²¹ enviado através do meio eletrônico e-mail. Já os dois últimos (D e E) foram entrevistados pessoalmente e suas entrevistas foram gravadas e transcritas. Ao usar esses dois tipos de metodologia, percebemos que, mesmo respondendo às mesmas questões, as entrevistas gravadas nos oferecem mais espontaneidade dos professores, por sua vez, respostas mais subjetivas e mais proveitosas para a feitura da nossa pesquisa, no entanto, todos os entrevistados contribuíram de forma profícua para a elaboração deste estudo.

Assim, quando perguntados sobre a participação em curso de formação continuada sobre a temática, as respostas dos professores foram as seguintes:

O professor A²², que se identifica etnicamente como pardo, há 20 anos trabalha na profissão, possuindo Licenciatura Plena em História, e há 15 anos dando aula no ensino médio, quando perguntando sobre a ocorrência e participação de algum curso de formação, oferecido pela secretaria estadual de educação, que contemple a temática, nos responde o seguinte: *não, infelizmente* (Professor A, 2014).

Já o professor B, que também se identifica como pardo, dá aulas há 08 anos sendo que 02 no ensino médio, e possui graduação em História, nos responde o seguinte: *não, contudo, participei de eventos acadêmicos sobre a temática* (Professor B, 2014).

O professor C, que se identificou como branco, estando em sala de aula há 10 anos, sendo que há 09 leciona História, e possui graduação também em História, nos diz que: *Nunca fui chamado pela escola para qualquer discussão que envolvesse o tema* (Professor C, 2014).

²¹ O citado questionário encontra-se no apêndice do nosso trabalho.

O professor D, tem 43 anos de idade, se identifica etnicamente como negro, é formado em História e dá aulas desde o ano de 2006. Em sua fala sobre a participação em cursos de formação ele destaca o desejo por conhecer o conteúdo e destaca o contato que está tendo com a temática através desses cursos: *então eu tenho um contato muito direto com essa Lei, por conta das duas pós-graduação (sic), uma que eu terminei e a outra que eu estou cursando.* (Professor D, 2014).

O professor E tem 34 anos de idade, considera-se branco, é formado em História e dá aulas há seis anos. Ao ser perguntado sobre a feitura de curso de formação sobre a temática ele nos fala que ainda não realizou temática nessa área, ele nos diz: *não, ainda não. Formação sobre essa temática ainda não. Fiz uma agora, recente, acho que até no Estado sobre o bullying, que foi uma proposta assim, diferente.* (Professor E, 2014).

Todos os entrevistados disseram conhecer a Lei 10.639/2003, no entanto ao serem perguntados se na escola em que ensinam, esta temática faz parte do currículo escolar, do projeto político pedagógico ou de discussões na semana pedagógica de alguma maneira, os professores A e C afirmam que não há nada em suas escolas que contemple uma abordagem sobre a temática e que, no máximo, segundo os professores A e E, sua escola se reserva a realizar eventos relacionados à discriminação racial, como por exemplo, a comemoração ao dia 20 de novembro ou o dia da consciência negra, data a qual o conteúdo da lei 10.639/2003, estabelece que as escolas a incluam em seu calendário como o Dia Nacional da Consciência Negra. Já o professor B diz desconhecer se há algum conteúdo no PPP da escola que estabeleça a discussão sobre a temática. Entretanto, o professor D diz que essa é uma discussão que já está presente tanto no PPP quanto nas atividades cotidianas da escola, onde ele, junto com o professor de Artes ficaram responsáveis por criar propostas de como trabalhar a escola em sala de aula:

Faz. Recentemente o Projeto Político Pedagógico passou ele por uma reformulação, então as áreas foram bastante discutidas, e uma das coisas que coube a nós que trabalha (sic) com Artes e História foi justamente como trabalhar a lei 10.639 dentro da sala de aula. Porque ela se tornou-se obrigatório (sic), então não se podia constituir um Projeto Político Pedagógico se não se contempla a lei, e ela foi bastante discutida sim. (PROFESSOR D, 2014)

O que podemos perceber, a partir das impressões dos entrevistados é que ainda estamos longe de aplicar a lei e um das principais razões, evidentemente, é por desinteresse das instituições que ficam protelando a efetiva adoção a medidas que deem apoio à aplicabilidade da lei, e, no máximo, adotam um material didático que menciona a população negra de forma equivocada e estereotipada, bem como realizam atividades isoladas nos dias 13 de maio e 20 de novembro. O que dá a sensação de que os/as negros/as estão distantes do restante da população, isolados seria a palavra correta, o que afirma ainda mais aquela sensação de invisibilidade e negação da identidade negra, no entanto, essa situação está mudando e já encontramos escolas, como a citada pelo professor D, que já estão se adaptando às novas abordagens temáticas propostas pela lei 10.639/2003.

Com relação à inexistência de cursos de formação, nós consideramos grave o fato de que mesmo tendo passado 10 anos após a promulgação da lei 10639/2003, não há nenhum empenho por parte da secretaria do estado de educação para capacitar os seus docentes para que eles trabalhem conteúdos que contemplem questões étnico-raciais. O que observamos como no caso dos professores B e D, é que os próprios docentes estão partindo para eventos e cursos de formação de outras instituições, para não ficarem alheios à temática. O que nos ajuda a apontar que a culpa pela não aplicabilidade da lei, não deve recair somente em cima dos profissionais de educação, achamos até que o problema maior ainda é institucional, pois essas instituições não dão suporte para que o docente se adeque a essas novas abordagens.

Essa inércia das instituições com relação ao não incentivo à formação sobre conteúdos que contemplem o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana acabam por intensificar o não sucesso na efetivação da lei, bem como culmina com uma transmissão de conteúdo de forma equivocada e estereotipada, pois, por não ter nenhum embasamento crítico sobre a temática, ao se deparar com o livro didático, o professor acaba por reproduzir os conteúdos e imagens caricaturadas dos negros presentes nesse material didático-pedagógico.

Isso ocorre porque o educador, sem conhecer nada ou quase nada sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, acaba embarcando no senso comum, não percebe os erros e equívocos do material didático e acaba por reproduzi-lo sem perceber. O que põe por terra toda a luta dos movimentos sociais e negros para ocupar esse espaço no currículo educacional brasileiro.

Uma aula com um livro didático que reproduza estereótipos e identidades negativas da população negra só pode ser bem sucedida se o profissional da educação possuir um olhar crítico, bem como um conhecimento prévio sobre a temática, para problematizar esses erros com seus alunos e desconstruir em conjunto esses equívocos.

Dessa forma, entendemos que podemos apontar para uma ineficiência do sistema de ensino da rede estadual de Campina Grande, com relação à adoção de práticas que deem visibilidade à população negra, bem como proporcionem um estado de conforto aos/as professores/as para abordarem a temática em sala de aula, tanto através de um conhecimento prévio, adquirido através de cursos de formação, quanto através de um material de apoio que facilite seu trabalho. O que, como podemos observar no capítulo anterior, quando analisamos o livro didático adotado pela secretaria de educação, está longe de acontecer. Mas e os nossos entrevistados, o que acham do material didático com o qual eles trabalharam, no mínimo, três anos? Veremos.

3.2 - O profissional da educação e o livro didático: um diálogo possível?

Como pudemos observar, os cursos de formação e sua dimensão educativa na formação docente são primordiais para que possamos por em prática o que rege a lei 10639/2003, pois através do conhecimento adquirido com essas formações, o educador se sente seguro para realizar seu trabalho de desconstrução de um discurso racista e discriminatório que vem sendo adotado tanto pela sociedade quanto por nosso currículo escolar, há mais de 500 anos de nossa história. Principalmente se ele se deparar com algum material didático que traga essa discussão de forma equivocada ou dissonante da realidade.

Nesse sentido, vemos os cursos de formação como terra fértil para mudar esse quadro que revela o despreparo dos professores diante de determinadas temáticas e conteúdos. Uma discussão que vai muito além da própria abordagem sobre a temática negra, pois os cursos de formação servem tanto para preparar os docentes para desmistificar determinados conteúdos em sala de aula, tanto para prepará-los para lidar com as novas tecnologias que servem para dar apoio em suas aulas ou até para aperfeiçoar o desenvolvimento cognitivo de seus alunos no período de aulas.

Enquanto partícipes de alguns projetos de cursos de formação, podemos observar as dificuldades enfrentadas por parte dos docentes que acabam por complicar a aprendizagem sobre as temáticas diversas oferecidas. Dificuldades que vão desde a sua locomoção ao local do curso até o próprio trato com o material apresentado ou a falta de incentivos para a participação em tais cursos.

Os cursos de formação são importantes nesses momentos de adoção de novas abordagens porque permitem que os professores entrem em contato com um assunto desconhecido, o que proporcionará uma nova discussão e uma reflexão sobre os materiais didáticos ou até podem suscitar o repensar da prática docente. É importante ao docente sempre se atualizar sobre as novas conjunturas da história, bem como ficar a par dos vários materiais veiculados sobre uma temática tão polêmica quanto a religiosidade africana, por exemplo. São nos cursos de formação onde os docentes aprendem não só o conteúdo em si, mas a melhor forma de repassar esses conteúdos aos seus alunos. Assim, consideramos imprescindíveis o surgimento e incentivo à participação desses docentes em cursos de formação e cabe ao Estado proporcionar e atualizar seus profissionais sobre as novas demandas da sociedade, para que possamos empreender uma educação equânime, voltada para um ensino que leve em consideração todos os credos, cores e opções dos discentes.

Pensando o livro didático como peça fundamental para a prática docente, bem como item indispensável e único, no precário caso da rede pública de ensino, para acompanhamento discente das atividades e leituras sugeridas pelo professor nós acabamos percebendo o poder que está atrelado a esse recurso didático-pedagógico. Assim, a forma como esse recurso aborda a questão negra, é de extrema relevância para a formação de representações e estereótipos acerca da temática.

Material elaborado sem preocupação crítica em torno das imagens e representações do negro, sua história e sua cultura, é um grande perigo quando acaba sendo adotado por muitos órgãos públicos, por um período mínimo de três anos. São três anos de negação da cultura negra e invisibilização da mesma. Portanto surge nossa preocupação sobre o material adotado nas escolas e sua utilização pelos docentes das instituições, bem como de que forma esse material aborda a história e cultura afro-brasileira e africana. Como nos revela Oliva (2009):

as abordagens acerca dos estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de livros didáticos de História, aparecem como ingredientes-chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre aquele continente e suas sociedades. (OLIVA, 2009, p. 18).

Dessa feita, torna-se interessante, ir além da análise do livro, propriamente dita, cabe-nos observar o que os nossos entrevistados - professores que trabalharam no mínimo, três anos com o material didático adotado pela secretaria de educação do estado da Paraíba -, acham do suporte didático-pedagógico em questão.

Entre nossos entrevistados, três utilizaram o material didático por um período de três anos, provavelmente entre os anos de 2009 e 2011, quando muitas escolas estaduais adotaram esse material, um utilizou por um período de dois anos, e um outro entrevistado utilizou-se desse material por um período de 06 anos, o que o permitiu ter acesso a duas edições do mesmo material.

Indagamos a forma como eles percebem as discussões sobre a África e a cultura afro-brasileira no livro didático²³. Os professores B e C apontaram as discussões do livro didático como "deficitárias", onde o negro ocupar um lugar periférico em relação aos demais conteúdos abordados, ou então que apresenta superficialmente alguns países africanos como num manual "cartográfico político-econômico", onde aparece uma linguagem muito homogeneizadora. O que se justifica na fala de Oliva (2009), quando este nos diz que:

O problema está em sintetizar nele a história africana, como se não houvesse outras realidades a retratar e como se as sociedades do continente só pudessem ser visualizadas a partir dessas imagens. E, mais do que isso, os assuntos enfocados não podem ser tratados sem suas especificidades e ritmos próprios, pois, quando isso ocorre, a mensagem transmitida é a de que em toda a África os eventos ocorrem da mesma forma (OLIVA, 2009, p. 29).

²³ Lembrando que este livro didático é o mesmo analisado no capítulo anterior, trata-se da coletânea "História, das cavernas ao terceiro milênio", das autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, para o ensino médio da rede estadual de ensino.

A partir da fala de Olivia (2009) percebemos um dos erros básicos cometidos pelos professores quando estes abordam o continente africano, pois acabam por homogeneizar tal região, colocando seu povo em uma única vertente cultural ou social, sem preocupar-se com as particularidades de cada povo dessa região. O que pode ser considerado um dos maiores equívocos da abordagem sobre a temática, pois acaba homogeneizando, de verdade, o continente africano, e até a população afro-brasileira, e colocando-os em um mesmo grau de existência, bem como numa mesma condição de pobreza, subnutrição, subdesenvolvimento e fadados à doenças, o que chamamos atenção a cerca da teoria do Darwinismo racial do século XIX, onde a "raça" negra estava fadada ao desaparecimento natural, por se tratar de uma espécie inferior à população branca.

Uma resposta que nos chamou atenção foi a do professor A, quando este nos diz que o livro apresenta uma "boa linguagem" e que é possível, neste material, perceber que conhecer a história dos povos africanos e entender ainda melhor a origem do povo brasileiro. De fato, o material possui uma boa linguagem, não estamos aqui contestando sua redação, o que nos chama a atenção para uma análise negativa desse material é a abordagem que ele faz do conteúdo referente à história e cultura afro-brasileira e africana, invisibilizando a população negra e, quando a retrata, nos mostra uma população negra submissa, de hábitos rurais e fadados ao seu destino de escravo. Sem nenhuma chance de contestar tal condição:

Em geral, quando no Brasil e na América falamos em África, todos lembram-se logo da escravidão e exploração impostas aos africanos pelos europeus. É como se a história da África estivesse sempre presa à história dos povos dominadores (OLIVA, 2009, p. 240).

De forma periférica, as margens da "história oficial", é como a população africana aparece no livro didático analisado, apresentando chamadas sobre o/a negro/a apenas em exercícios ou numa janela fora do texto, como uma chamada sem importância ou como se fosse uma aviso ao leitor: estamos falando pouco mas estamos falando.

Contrariando o testemunho do professor A, o professor D e E retratam que o livro didático citado é muito restrito no tocante à abordagem da temática africana e

afro-brasileira e nos dizem que para discutir tal conteúdo com seus alunos necessitam buscar materiais adicionais. Esses livros não apresentavam materiais bons para a discussão nem uma linguagem interessante para discutir em sala de aula. Observemos:

quando eu cheguei na escola, nessa escola atual que eu estou desde dois mil e oito, eu ensinava em outras escolas anteriormente, esse livro já estava. Então eu achei estranho porque ele, você tinha uma lei, você tinha toda uma discussão a respeito das questões da cultura afro-brasileira, e ele continuava repetindo os mesmos conteúdos e eu não gostei, principalmente os textos dele não eram tão bons para serem trabalhados, você não tinha como extrair algo mais denso para fazer uma discussão com alunos do ensino médio. Alunos que estão pensando em vestibular, que estão pensando. Você tem que abrir uma discussão e falar de algumas coisas e ele não trazer esses elementos. Então eu não gostei da edição deste livro (PROFESSOR D, 2014)

Através desse relato, podemos observar falhas já constatadas em nossa análise no capítulo anterior, que talvez o professor A tenha deixado passar despercebido. A falta de uma linguagem mais densa, ou seja uma abordagem mais profunda sobre a temática negra, bem como uma predileção pelos conteúdos pertencentes à "história oficial" revelam sua não adaptação ao preceitos da lei 10.639/2003.

Outro aspecto que chama atenção neste material é a condição em que o negro se encontra, vítima de constante violência, não apenas física, mas psicológica, a população é sempre reduzida à sua condição de escrava.

A violência é tônica geral que marca as imagens reproduzidas nos livros didáticos de história. Quando a imagem não retrata o negro sofrendo violência física, mostra-o de maneira aviltante, vulgar, desengonçado, caricatural, seminu e, quase sempre, trabalhando duramente sob a vigilância de um capataz armado (SILVA e MARTINS, p. 06)

Assim, o discurso sobre a população negra nessas condições não é exclusividade apenas desse material, parece-nos que a grande parte do material didático adotado pelas escolas da rede pública de ensino, retratam a população negra de forma caricaturada, estereotipada, sempre negando sua identidade.

Fato que nos faz refletir sobre como esses materiais conseguem autorização do MEC para circularem em seu constante processo de invisibilização da população negra Brasil/africana, mas essa é uma outra discussão, que envolve o campo da política. Voltemos a nossos entrevistados.

Ao serem perguntados se sentem alguma dificuldade em trabalhar a temática negra a partir do livro didático, nossos entrevistados B e C, novamente apontam que sentem sim essa dificuldade, e argumentam que o material contido em tal recurso, além de ser totalmente equivocado, ainda é insuficiente, pois não contempla todas as discussões em torno da temática. Nosso entrevistado A, alegou que não tem nenhuma dificuldade ao tratar a temática em sala de aula, e os entrevistados D e E, nos relataram que não tem dificuldades porque não se restringiam apenas ao livro didático para elaborarem suas aulas.

Aliás, o que percebemos nas respostas da maioria de nossos entrevistados foi uma fuga do livro didático como seu único manual de elaboração da aula, mesmo os professores B e C, ao admitirem que sentem dificuldade em trabalhar com o livro didático a partir dessa temática, nos revelam que, para sanar esses problemas, buscam outro tipo de material, assim nos diz o professor B: *difficilmente uso o livro didático para debater essa temática, pois, nem sempre está adequado à realidade ou não dispõe dos recursos que julgo adequados.* (PROFESSOR B, 2014). Nesse mesmo sentido podemos aproveitar a fala do professor C quando esse nos diz, ao ser perguntado se sente algum tipo de dificuldade para trabalhar a temática negra a partir do livro didático, que sente dificuldade e *geralmente busco outras referências, para ter aporte de comentar em sala o tema.* (PROFESSOR C, 2014).

Essas falas endossam nossa sugestão de que os livros didáticos analisados não estão em consonância com o que é sugerido pela lei discutida e que se o professor não buscar meios e materiais para discutir a temática negra em sala de aula que fujam dos discursos estereotipizados e que negam a cultura e identidade negra, tanto através dos cursos de formação quanto através de sua própria iniciativa, em nada adiantará as campanhas sociais em torno dessa legislação. Da mesma forma que se não houver um maior critério de avaliação desse material didático, observando o tipo de referências que faz à história e cultura afro-brasileira e africana, continuaremos contando com um material cheio de equívocos que acabam por invisibilizar cada vez mais a cultura negra brasileira.

Ao serem perguntados sobre que possibilidades eles acreditam que o livro didático apresenta para a aprendizagem do saber histórico no ensino médio e em particular as discussões em torno desta temática, os cinco professores entram em consonância e apontam que o livro didático, apesar de seus equívocos, é uma ferramenta fundamental para o auxílio no aprendizado dos discentes, bem como na prática docente, conforme podemos observar no relato do professor C:

O livro didático não é descartável, até porque em escolas públicas é uma das poucas ferramentas que temos. Cabe ao professor ou professora, usar de suas lacunas para também produzir conhecimento crítico. Ao menos é assim que conduzo minha prática docente, quando estou lecionando história, inclusive sobre essa temática (PROFESSOR C, 2014).

Essa afirmativa nos chama a atenção para a nossa inquietação sobre a produção do material didático, pois, apesar de percebermos, apoiados pelas palavras de nossos contribuintes, que o livro didático ainda contém erros e equívocos que contribuem para o ensino de uma história e cultura dos africanos e afro-brasileiros distorcida, acreditamos que essa situação poderá ser revertida, de modo que esse material possa se transformar, quando escrito de forma correta, em uma poderosa arma na luta contra essa constante campanha de invisibilização e negação da cultura e história da população negra, visando um discurso voltado para a alteridade.

No entanto, enquanto esse trabalho de mudança no livro didático não acontece, o que percebemos no cenário atual é uma coleção de equívocos quando se trata da abordagem sobre negros e negras em seu conteúdo. Algo que vai desde a presença de textos curtos e presentes apenas nas atividades sugeridas, perpassando pelas imagens veiculadas que geram uma representação negativa da identidade negra, até a própria invisibilização de tal cultura. Pudemos observar isso de modo mais conciso ao indagar aos nossos entrevistados sobre a forma como eles percebem a abordagem sobre negros e negras, africanos e afro-brasileiros no livro didático de história que estamos analisando.

Nesse sentido, percebemos nas falas dos professores B, C, D e E até um tom de revolta com relação ao material veiculado por esse livro didático, usando termos que vão desde "repetitivo e superficial" até "marginalização da temática" esses

professores nos apontam que o material deixa muito a desejar ao fazer referência à cultura negra, pregando o que o Professor C nos chama de história viciada. Observemos:

Nós temos uma história viciada desses sujeitos, sejam homens ou mulheres. É um conhecimento muito repetitivo e superficial, geralmente associado às capacidades físicas de um trabalho árduo, como o escravo. A importância econômica de sujeitos que foram “os pés e as mãos de seus senhores”. Quanto as produções culturais, relações de gênero, de sexualidades e de identidades étnicas, deixa muito a desejar (PROFESSOR C, 2014)

Dessa feita, apesar de crer que o material didático seja um dos principais aportes para a mudança necessária à feitura de uma educação voltada para a alteridade, o que ainda encontramos nas bibliotecas e nas mãos de nossos discentes, bem como no trabalho de nossos docentes é um material carregado de estereótipos, manutenção de preconceitos e equívocos que acabam por propalar cada vez mais uma imagem negativa do negro e de sua cultura. Esse material, nas mãos de um professor incapaz de desconstruir, de forma crítica e reflexiva, a mensagem difundida por ele, acaba por se tornar o principal inimigo dos movimentos negros que tanto lutam pelo direito de inserir sua cultura e história nas páginas da narrativa da formação política cultural e social do Brasil. Que todos tenhamos a consciência de que esse material didático analisado é apenas um entre os muitos que circulam nos bancos das escolas brasileiras, levando uma mensagem distorcida de uma população que desde o início de sua chegada ao Brasil resiste e encontra magicamente seu espaço em nossa construção histórica e social essa é a verdadeira magia negra.

Nesse capítulo podemos perceber o trato dos professores com o material didático presente nas escolas estaduais do município de Campina Grande, observando o que já podemos constatar no capítulo anterior, só que através da ótica dos que trabalham ou trabalharam diariamente com esse material. E o que vimos só reforça ainda mais nossa análise do capítulo II, pois nossos professores ao se depararem com esse material revelam grandes dificuldades ao trabalhar com ele, bem como a necessidade da busca tanto de novos materiais que deem suporte à elaboração de suas aulas, tanto de cursos de formação que os preparem para trabalhar com determinadas temáticas.

Assim esse capítulo nos permite concluir ser necessário dar ainda mais suporte aos docentes, que muitas vezes contam com falta de estruturas físicas e psicológicas para entrar em sala de aula e mesmo assim o fazem sempre tentando complementar seus conhecimentos não ficando a mercê dos livros didáticos nem dos discursos discriminatórios propalados de forma equivocada por esse material. É preciso incentivar esses docentes a procurar cursos de formação e orientação pedagógica para aperfeiçoar cada vez mais seu conhecimento e saber lidar com os desafios da sala de aula, enfim, é preciso valorizar o docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se tratou de um grande desafio para nós, pois trabalhamos um tema polêmico mais ao mesmo tempo imprescindível para o contexto social, cultural e político em que estamos inseridos. Trabalhar com o material didático, bem como com relatos de professores representou uma revisitação às salas de aula através de dois olhares: o do professor, pois enquanto professor em muitos momentos nos colocamos nos lugares de cada um dos docentes entrevistados, compartilhando dos mesmos desafios e angústias, mas ao mesmo tempo pudemos observar essa pesquisa através do olhar do pesquisador: ser crítico, que analisa, que observa e deixa suas contribuições para a sociedade através de suas impressões e posicionamentos.

Em meio a desafios, como dificuldades ao entrar em contato com os professores entrevistados, escassez de algumas fontes, sem contar o processo desgastante, árduo e solitário que é o da escrita, observamos nossa pesquisa como uma semente que está em fase de germinação, seus resultados darão sustentação para pesquisas posteriores e amadurecerão a cada leitura, a cada consulta da mesma, resultando em um tema que produzirá bons frutos em um futuro próximo. Esperamos que esses frutos sejam pesquisas cada vez mais engajadas na temática e que, possamos posteriormente colher os frutos de uma educação antirracista e que respeite todos os credos, culturas, cores, opções.

Dessa feita, advogamos que nossa pesquisa contribui de forma profícua para que possamos repensar a abordagem da cultura e história africana e afro-brasileira em sala de aula através da elaboração de materiais didáticos que contemplem essa temática, e que através da prática docente o aluno negro consiga se identificar e se sentir representado nesses materiais de apoio, bem como possamos repensar o incentivo para formação de professores sobre a temática, ajudando-os a lidar com os desafios e perspectivas para a feitura de uma educação equânime.

Em nossa pesquisa inicialmente verificamos que a luta travada pela população negra no Brasil foi aguerrida e coroada com grandes vitórias, dentre as quais podemos destacar a constituição de 1988, onde fora assegurada a esse grupo a proteção contra atos discriminatórios e racistas. Grande conquista para que os negros se afirmassem e ocupassem seu lugar de direito no cenário social brasileiro.

Ao longo da história do nosso país a população negra brasileira construiu diferentes espaços políticos em busca de reconhecimento da sua etnicidade pelos poderes constituídos, especialmente no que diz respeito a educação escolar, através da afirmação de sua história e cultura nos currículos escolares. Não obstante sempre visando equiparar as condições de acessos aos direitos dos cidadãos que, muitas vezes lhes foram negados.

A luta fora árdua mas, a população negra conseguiu acesso a sua própria história que, na maioria das vezes foi calada através tanto dos livros didáticos quanto do discurso dos professores. Mas essa situação estaria prestes a mudar com a obrigatoriedade de se estudar a cultura e história negra, feita pela LDB. Como essa sugestão não ainda não havia vingado, percebe-se o reforço desse chamamento através dos PCNs de 1997, prezando por uma educação em que se abordasse uma discussão interdisciplinar sobre o multiculturalismo brasileiro.

Ainda assim, havia uma grande resistência à abordagem da temática, sendo preciso uma medida mais contundente para que se efetive uma educação antirracista no Brasil. É neste contexto que surge a lei 10.639/2003. Dando apoio à população negra em sua causa de ter o direito a estudar sua própria história, e obrigando os bancos escolares a ensiná-la.

Percebemos que mesmo após essas várias medidas, leis e sugestões, ainda possuímos um ensino deficiente no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. Mesmo após a lei 10639/2003, foi preciso lançar as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, no ano de 2004; O **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, em 2009; Os planos estaduais, municipais. Enfim, a luta de autoafirmação da população negra brasileira está apenas começando, isto porque há uma resistência muito grande de sua aceitação na sociedade.

Mesmo após mais de 500 anos de discriminação racial e invisibilidade, o que enxergamos, em nossa pesquisa, é que não há uma vontade coletiva, institucional, que seja realmente forte, para que essa condição mude. Observamos tanto a qualidade do material didático que ainda circula nas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Campina Grande, quanto as condições de atuação oferecidas

aos professores e professoras atrelados a estas instituições, percebemos o descaso com o cumprimento do que rege a referida lei.

Quando nos propomos a observar o material didático o que percebemos foi, simplesmente, a falta de referência à história e cultura afro-brasileira e africana, reservando-se a elas referências pontuais, dentro do contexto de outros assuntos que não os deles. É a afirmação de que a população negra ainda continua sendo vista às margens da história, sempre em segundo plano em detrimento de uma "história oficial" que opta sempre pela população de cor branca. Com relação às referências imagéticas observamos a mesma linha de raciocínio, onde geralmente se tem imagens da população negra caricaturada, quando não na condição de escrava, é retratada como uma população rural, rústica, incapaz de se associar ao desenvolvimento.

Deste modo, nossa avaliação sobre o material didático pesquisado é que o mesmo analisado tanto através de nossa visão quanto dos professores entrevistados possui muitos equívocos na sua elaboração em relação às abordagens sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, haja vista que tal recurso veicula a imagem do negro de forma negativa, representada sempre carregada de estereótipos.

Outro ponto que foi observado é a atuação docente e sua avaliação do material utilizado por eles em sala de aula. Primeiro chamamos atenção para o fato de a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, estar alheia à aplicabilidade da lei, no que diz respeito aos cursos de formação sobre a temática que, segundo nossos entrevistados, são simplesmente inexistentes. Esse problema acaba por dificultar as práticas pedagógicas do professor em sala de aula, tanto no trato com o material didático - pois a falta de formação o deixa incapaz de realizar uma problematização dos equívocos veiculados pelos materiais didáticos -, tanto na sua fala sobre questões étnico-raciais, o que acaba por distanciá-lo do assunto e fazendo com que ele "esqueça" de falar sobre negros e negras nas suas aulas.

Diante do exposto, asseveramos que o sistema educacional da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande - PB, não avançou no tocante a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, ao contrário, esse sistema permaneceu como antes, não inovou na formação de profissionais, tampouco se preocupou com a escolha de um material de apoio pedagógico que tivesse um mínimo de preocupação em abordar a história e cultura afro-brasileira e africana de forma séria e comprometida com um ensino

que contemple a história do outro. Contando com uma participação de mais de 80 professores da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande e entorno cursando a Especialização Educação para as Relações Étnico-Raciais – UFCG prevemos que no futuro podemos contar com mudanças qualitativas na aplicação da citada Lei.

Podemos, no tempo presente divulgar essa avaliação como forma de contribuição e, de algum modo, tentar fazer com que a instituição educacional "descruze os braços" e aborde a temática visando por em prática o discurso da alteridade, o que vai muito além disso, pois valorizar a cultura e história afro-brasileira e africana, é dar a essa população seu espaço que foi negado, significa movê-los de um papel secundário na construção histórica do Brasil, para o protagonismo que lhe é mais do que merecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte, **Escravidão Negra no Tocantins Colonial**. Vivências escravistas em Arraias (1739-1800). Goiânia: Kelps, 2007.

BARBOSA, L.M.A; **O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica**. In: ABRAMOWICZ, Lúcia; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê / Editora Autores Associados, 2006.

BARROS, José D'Assunção. **A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier**. In:___ Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BÉDARIDA, François. Tempo Presente e presença da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). **usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Cap 4. p. 219 - 232.

BITTENCOURT, C. M. F; **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortês, 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. **O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier**. In:_____ Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CAVALLEIRO, E; (org.) **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, S.N. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167 – 182, jan./jun. 2003.

_____. **Diversidade Cultural, Currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica**. In: ABRAMOWICZ, Lúcia; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê / Editora Autores Associados, 2006.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O desafio da diversidade**. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 2.ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. O Multiculturalismo na América Brasileira. In: GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 67 - 95.

GOULART, Cecília M. A. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In: GONÇALVES, Márcia Almeida. et al. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. 14 Cap. p. 263 - 281.

Lei 10.639/2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm (Acesso em 20/11/2010).

MARÇAL, Maria Antônia. **Uma outra história: incursões acerca de experiências de educação das relações étnico-raciais.** In: Revista África e Africanidades - Ano I - n. 3 - Nov. 2008.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, 2005. Vol.1.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Olhares sobre a África:** abordagens da História Contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. In: História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 17-35, jan/jun. 2009.

_____. **Lições sobre a África:** abordagens da História africana nos livros didáticos brasileiros. In: Revista de História 161, (2º semestre de 2009), p. 213-144.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O Ensino de História e a questão do Multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luis Fernando. (Org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 93 - 112.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista Da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate:** uma revisão da literatura. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, V29, n.1, p. 125 - 146. Jan/Jun. 2003.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil: monoculturalismo e a construção da identidade negra.** In: Revista Espaço Acadêmico, nº 91, dez/ 2008.

SILVA, José Carlos Gomes da. Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação antirracista. In: FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro. (Orgs.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da Lei 10.639/03.** Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 11 - 30.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. Por uma História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: CERRI, Luis Fernando. (Org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 139 - 151.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, H. F. P. da; MARTINS, Eduardo. **As imagens do negro no livro didático de História.** In: Revista Pitágoras, Nova Andina/MS, v. 1, n. 1, ago/dez. 2011.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **Estratégias Pedagógicas para a Educação Anti-Racista nos Projetos Inovadores de Curso.** In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. (orgs.). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.

APÊNDICE

Entrevista

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Curso de graduação que concluiu e ano:

Nome da Escola em que leciona:

Como você se identifica etnicamente:

() Branco(a) () Moreno(a) () Pardo(a) () Negro(a)

() Preto(a) () Amarelo(a) () Indígena () Outros

1. Há quanto tempo ensina história?
2. Há quanto tempo ensina história no nível médio?
3. Nas suas atividades cotidianas em sala de aula, você trabalhou com o livro didático "**História: das cavernas ao terceiro milênio**" (das autoras, Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick) em sala de aula? Por quanto tempo utilizou esse material?
4. Você conhece a lei 10.639/2003 - que instituiu o ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula?
5. Você faz ou fez algum curso de formação continuada em que houve discussão sobre essa temática? Especifique.
6. Na escola em que você ensina, esta temática faz parte do currículo escolar, do projeto político pedagógico ou de discussões na semana pedagógica de que maneira?
7. Você já realizou alguma discussão sobre esta temática em sala de aula? Como foi a participação e discussão dos alunos em relação ao tema?
8. Você tem alguma dificuldade em trabalhar a temática em sala de aula? Se sim, aponte qual.
9. Ao usar o livro didático, você já falou da lei e da importância dela, caso tenha conhecimento?

10. Como você percebe as discussões sobre a África e a cultura afro-brasileira no livro didático?
11. Você sente dificuldades em trabalhar com o livro didático a partir desta temática?
12. Que possibilidades você acredita que o livro didático apresenta para a aprendizagem do saber histórico no ensino médio e em particular as discussões em torno desta temática?
13. Como percebe a abordagem sobre negros e negras, africanos e afro-brasileiros no livro didático de história ?

ANEXO

