



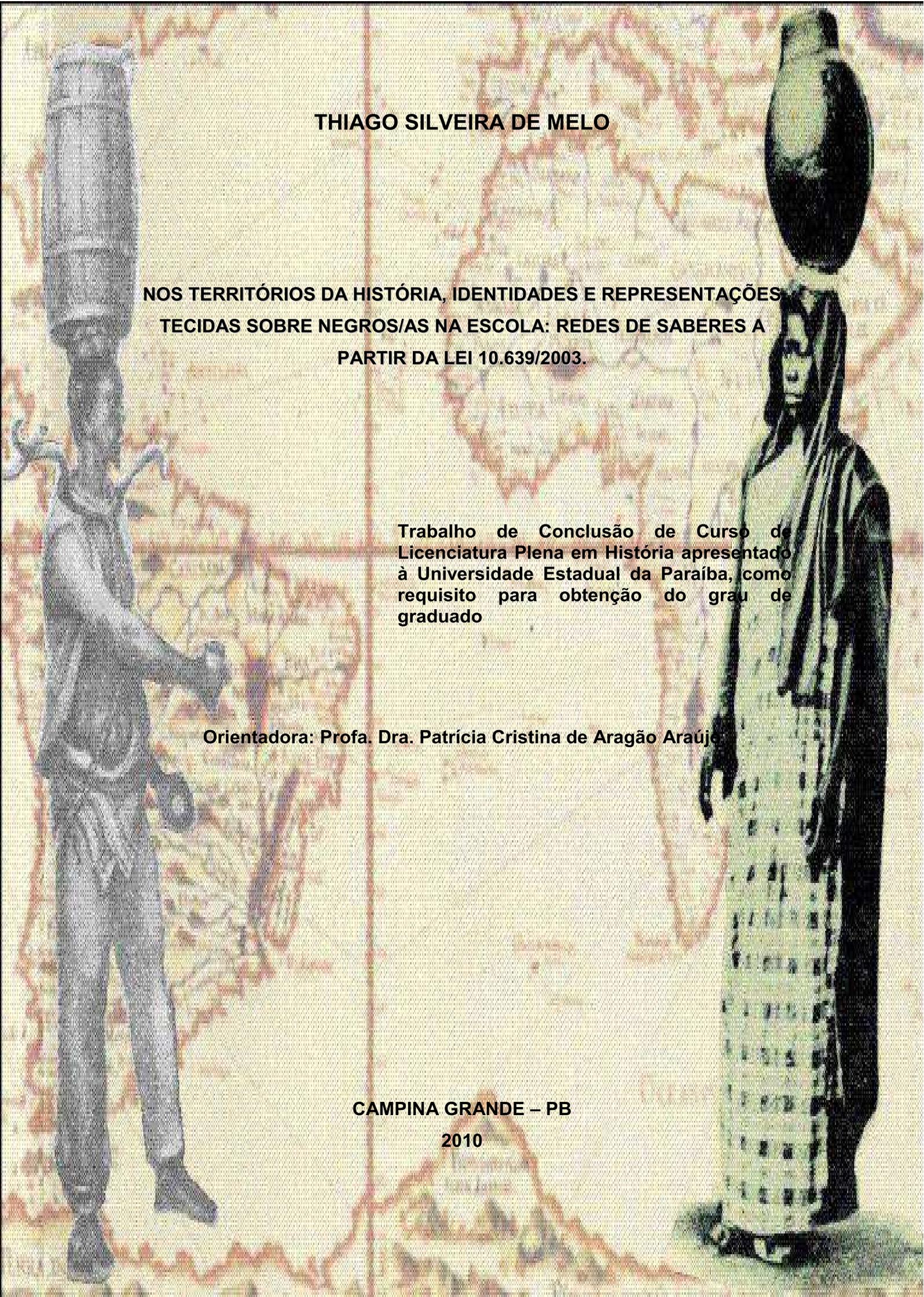
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

Thiago Silveira de Melo

NOS TERRITÓRIOS DA HISTÓRIA, IDENTIDADES E  
REPRESENTAÇÕES TECIDAS SOBRE NEGROS/AS NA ESCOLA: REDES  
DE SABERES A PARTIR DA LEI 10.639/2003.

CAMPINA GRANDE – PB

2010

The background of the cover features a stylized map of Brazil in shades of red and orange. Overlaid on the map are two black and white illustrations. On the left, a man in a suit and hat carries a large, cylindrical object on his head. On the right, a woman in a long, patterned dress carries a large, dark, rounded object on her head.

**THIAGO SILVEIRA DE MELO**

**NOS TERRITÓRIOS DA HISTÓRIA, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES  
TECIDAS SOBRE NEGROS/AS NA ESCOLA: REDES DE SABERES A  
PARTIR DA LEI 10.639/2003.**

**Trabalho de Conclusão de Curso de  
Licenciatura Plena em História apresentado  
à Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito para obtenção do grau de  
graduado**

**Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2010**

M528n

Melo, Thiago Silveira de.

Nos territórios da história, identidades e representações tecidas sobre negros/as na escola [manuscrito]: redes de saberes a partir da Lei 10.639/2003./ Thiago Silveira de Melo. – 2010.

**58 f.: il. color.**

**Digitado.**

**Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) –  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2010.**

“Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo,  
Departamento de História”.

1. Livro Didático. 2. Cultura Afro-brasileira. 3. Negro. I. Título.

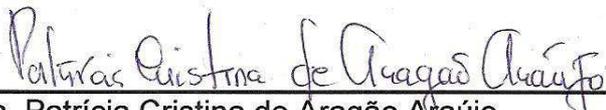
21. ed. CDD 371.32

NOS TERRITÓRIOS DA HISTÓRIA, IDENTIDADES E  
REPRESENTAÇÕES TECIDAS SOBRE NEGROS/AS NA ESCOLA: REDES  
DE SABERES A PARTIR DA LEI 10.639/2003.

Thiago Silveira de Melo

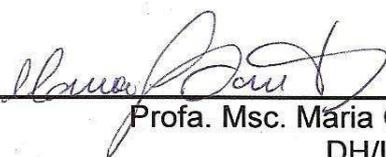
Aprovado em: 15 / 12 /2010.

BANCA EXAMINADORA:

 10,0

---

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo  
DH/UEPB  
(Orientadora)



---

Profa. Msc. Maria Gudmar dos Santos  
DH/UEPB  
(Examinadora)

10,0



---

Prof. Msc. Matusalém Alves de Oliveira  
DH/UEPB  
(Examinadora)

10,0

CAMPINA GRANDE- PB

2010

## DEDICATÓRIA

A meus pais Vital Silveira e Maria de Lourdes, que através de seus ensinamentos e apoio proporcionaram essa conquista em minha vida.

A meus irmãos Braga e Acácio, pela compreensão, força e pelos momentos de descontração e alegrias.

A minha tia Rita, Wlisses e meu tio Sebastião, por sempre estarem perto nos momentos cruciais dessa caminhada, por seu amor e carinho.

A minha tia Isabel e meu primo Rodolfo, pelo aconchego do seu lar sempre cheio de carinho e afeto nos anos trilhados nessa etapa da minha vida.

A meus amigos e primos, que na figura de Jair Almeida, Júnior Lunguinho, Érico Victor, Ítalo Jairo, Rafael Farias, Ramon de Alcântara, Adriano dos Santos (baiano) e Claudielhi Araújo, me deram apoio para a feitura desse trabalho, mas que ao mesmo tempo proporcionaram momentos de alegrias e descontração.

A minha primeira professora, Tia Nilza, que me ajudou a dar meus primeiros passos e teve sua contribuição para que pudesse chegar onde estou.

A minha namorada, Karol, pela força e incentivo nessa reta final de trabalho.

Por ultimo, mas não menos importante, à minha orientadora e amiga Patrícia Cristina, por mostrar que eu sou capaz de ir muito além nessa caminhada. Ainda, por sua paciência e pelo modo como me tratou e trata todos os seus orientandos. DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

A 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 curso de História desta instituição, que no limiar de nossas dúvidas, na figura da sempre competente Socorro, nos acalmou e sanou-as dando-nos apoio e sempre nos atendendo com boa vontade e simpatia.

A meus professores, pelos quais tenho muita admiração, pela contribuição ímpar que cada um deles teve para a minha formação. Pelo modo carinhoso como a grande maioria nos tratava.

A minha orientadora, Patrícia Cristina de Aragão Araújo, que no decorrer do curso tornou-se uma grande amiga. Por sua dedicação, pontualidade, responsabilidade, mas acima de tudo, agradeço pela forma como sempre me tratou, bem como a todos os outros alunos, de modo humilde e sincero. A ela deixo meus agradecimentos juntos com uma pontinha de saudades, porém, tendo a certeza que nosso laço de amizade sempre permanecerá vivo.

É com saudades também que agradeço à minha turma, aos que juntos comigo concluem, aos que já concluíram e aos que concluirão o curso, bem como aqueles que, por algum motivo, desistiram da caminhada ou deram uma pausa. Turma que através de Ítalo Jáiro, Rafael Farias, Claudielhi Araújo e Adriano dos Santos, me deu a certeza de que nessa caminhada não fazemos apenas colegas, fazemos grandes amigos.

Por último, mas não menos importante, agradeço à banca examinadora do trabalho, nas figuras da professora Msc. Maria Gudmar dos Santos e do professor Msc. Matusalém Alves de Oliveira, pela sua gentileza e atenção ao aceitarem o convite de compartilhar seu tempo e conhecimento para abrilhantar nosso trabalho.

*“Impedir que nossos alunos, em geral, e principalmente os alunos afro-descendentes conheçam sua linhagem histórica, a história dos seus ancestrais significa na contemporaneidade alimentar estereótipos, seguir na contramão da valorização das identidades”.* (Maria Antônia Marçal)

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo traçar uma análise da aplicabilidade da Lei 10.639/2003, na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, através da análise do livro didático de História adotado pelos docentes da mesma. Diante do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição do conhecimento (BITTENCOURT, 2004), torna-se necessária a discussão sobre como o mesmo é responsável pela formação de representações sobre o/a negro/a (CHARTIER, 1990), bem como, de que modo a partir daí a diferença começa a ser vista como um processo de negação do outro, através da afirmação de uma identidade superior (SILVA, 2009). Tendo em vista que no cotidiano dos fazeres escolares (CERTEAU, 1994), os docentes e os/as alunos/as 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, torna-se necessária a verificação, através da História Oral e da Análise de Conteúdos (FREITAS, 2006; FRANCO, 2007), de como, através do livro didático, os indivíduos observam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, bem como de que forma eles se relacionam e se identificam com a cultura e história afro-brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático. Cultura Afro-brasileira. Representação.

## ABSTRACT

This study aims to draw an analysis of the applicability of law 10,639/2003, in the State normal school Padre Emídio Viana Correia, through the analysis of the history textbook embraced by teachers of the same. On the principle that the teaching materials are mediators of the knowledge acquisition process (BITTENCOURT, 2004), it becomes necessary to discuss about how the same is responsible for the training of representations about/bold/a (CHARTIER, 1990), as well as, how from there the difference begins to be seen as a process of denial of the other, through the affirmation of a higher identity (SILVA, 2009). As in the daily life of the new frontiers school (CERTEAU, 1994), teachers and the students are important historical subjects in the elaboration of a new way of thinking and represent the Afro-Brazilian culture in the context of education, in particular in teaching history, becomes necessary verification, through oral history and analysis of contents (FREITAS, 2006; FRANCO, 2007), Como, via the textbook, individuals observe the applicability of law 10,639/2003 as well as how they relate to and identify themselves with the culture and Afro-Brazilian history.

KEYWORDS: textbook. Afro-Brazilian culture. Representation.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. A cultura afro-brasileira da escola: dizeres e práticas.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1. Territorialidades da afrobrasilidade em sala de aula: sobre identidades e representações.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2. A cultura afro-brasileira e a aplicação da Lei 10.639/2003.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3. O livro didático de história e as representações sobre os/as negros/as.....</b>	<b>26</b>
<b>3. Representações de negros/as no ensino médio: da abordagem do livro didático ao olhar do aluno.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Por dentro da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia: um olhar sobre o Projeto Pedagógico.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2. O livro didático de História: (in)visibilidades da história e cultura afro-brasileira.....</b>	<b>32</b>
<b>3.3. A representação dos/as negros/as através do olhar dos/as alunos/as: a (in)visibilidade reproduzida.....</b>	<b>40</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>47</b>
<b>Referências.....</b>	<b>49</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>52</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

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.

Mesmo com a culminância desta lei, verifica-se que no contexto da escola ainda há carência de formação de professores/as para as questões etnicorraciais que atendam aos pressupostos oficiais. Assim, muitos/as professores/as, em seus conteúdos escolares, não privilegiam as temáticas voltadas para o/a negro/a. Isso ocorre na maioria das vezes, devido ao desconhecimento da origem histórico-cultural dos/as negros/as, 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, nos cotidianos escolares, muitos docentes não problematizem com seus/suas alunos/as o sentido e o significado que a cultura negro-africana e afro-brasileira representam para a sociedade do país em que vivemos.

Assim, o nosso objetivo, neste estudo, é verificar de que modo tais ensinamentos estão sendo ministrados em sala de aula, sobretudo, a partir do material didático-pedagógico utilizado por professores/as. Desse modo, buscamos compreender, a partir do material utilizado na escola, como estes/as professores/as configuram o/a negro/a em sua abordagem e que uso fazem destes textos. Sobretudo, percebemos, como a partir deles, a cultura negra é tratada e como os/as alunos/as se identificam com a temática através da veiculação desse conteúdo no seu cotidiano. Averiguamos o conhecimento que têm da Lei 10.639/2003, seu conteúdo e se eles/as fazem alguma referência à cultura negra no exercício de sua prática educativa.

Nosso trabalho deriva de um projeto de Iniciação Científica (PIBIC), com o título de “A ESCRITA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS TEXTOS DIDÁTICOS, LITERÁRIOS E PARÁDIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO”, no qual realizamos visitas à Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana, localizada na cidade de Campina Grande – PB, local onde pudemos observar as manifestações dos docentes e discentes com as questões atinentes à

história da cultura Afro-brasileira em sala de aula e analisarmos o vigor da Lei 10.639/2003, que institui a prática desse ensino.

Diante da pesquisa realizada, percebemos a relevância de observar a aplicabilidade desta lei, com vistas a transformar os relatos de experiência em um texto acadêmico, que possa contribuir para as pesquisas posteriores. Cremos ser valioso propor estudos relativos à percepção dos desafios e perspectivas para a inserção do conteúdo desta lei no currículo escolar, uma vez que desde sua implementação, no ano de 2003, foi posta em prática enquanto política pública, mas no entanto não faz parte do contexto de muitas escolas no seio da educação brasileira, tanto no básico quanto nas próprias universidades. Temos a intenção de, através deste estudo, contribuir com referências e relatos concernentes à questão da aplicabilidade da Lei e, dessa forma, facilitar o acesso à temática que, na maioria dos casos, é abordada de modo superficial.

Neste contexto, percebemos que os livros didáticos utilizados pelos professores/as consistem num rico material capaz de suscitar inúmeras possibilidades educativas. Deste modo, ao enfatizarmos o aprendizado da cultura negra, reconhecemos a importância deste povo na contextura não apenas histórica e social, mas também e, sobretudo, cultural. Assim, as diferentes expressões da cultura negra no campo literário e histórico consistem num importante aprendizado entre a comunidade aprendente na escola, mais precisamente no ensino médio (BARBOSA, 2002; CAVALLEIRO, 2001).

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.

Deste modo, a partir das reflexões dos conteúdos trabalhados em sala e que perpassam o material utilizado por professores/as, tais como os livros didáticos, podemos entender como os profissionais discutem as questões dos afro-descendentes.

Para a efetivação da pesquisa, nos apropriamos dos estudos de Certeau (1994), Chartier (1990), Franco (2007), Freitas (2006), Bittencourt (2004), Silva (2009), Gomes (2007), Moreira e Câmara (2008), Cavalleiro (2001), e Lino

Gomes (2002), entre outros, que constituíram os eixos norteadores para enriquecer e dar base à nossa discussão.

Em Chartier (1990) capturamos o conceito de representações e práticas a fim de verificar a representação dos/as negros/as na escola estudada, e avaliar como seus/suas professores/as e os livros didáticos por eles adotados abordam a percepção do/a negro/a.

Com Certeau (1994), trabalhamos a categoria cotidiano para entender as invenções e as artes de fazer das práticas culturais de negros/as e como estes/as são recepcionados na escola.

Utilizaremos ainda os postulados de Silva (2009), para compreendermos, através do conceito de identidade, como as identidades do/a negro/a 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, os/as negros/as estão conseguindo desconstruir essa identidade que está arraigada nas mentes do povo brasileiro e nos bancos escolares.

Como problema de pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: de que maneira a escola de ensino médio, através de alunos/as e professores/as, representa o/a negro/a e sua cultura no contexto da história? Como o livro didático tece uma visão sobre o/a negro/a e suas próprias práticas diárias?

A pesquisa ancorou-se nos textos históricos utilizados pelos/as professores/as verificando como neles a cultura negra é representada e que imagens dos/as negros/as neste é veiculada. Deste modo, a análise se centrou nos temas afro-brasileiros utilizados pelos/as professores/as de História do ensino médio. Com base na investigação em torno deste material e da aplicação de questionário com os/as alunos/as percebemos como estes recepcionam a cultura negra a partir da aula elaborada pelo/a professor/a, considerando sua concepção de negros/as e sua cultura, bem como a representação destes a partir do olhar sobre os assuntos abordados pelos docentes (CHARTIER, 1990).

Nesse sentido, analisaremos o livro "*História: das cavernas ao terceiro milênio*", de 2005, adotado pela escola e elaborado pelas autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick.

A partir da análise dos conteúdos (FRANCO, 2007), buscamos iconografias em interface com textos que estabelecem diálogos com a questão afro-brasileira e africana nos bancos escolares. Buscamos assim identificar a visibilidade, ou não, dos conteúdos relativos à abordagem da cultura africana e afro-brasileira neste material didático.

Trabalhamos com os docentes da escola, haja vista que são eles os responsáveis por escolher e adotar os livros didáticos de história, ao traçar seus planos de aula e disseminar os assuntos contidos no material didático.

Para a construção de nossa pesquisa tivemos como lócus a escola já mencionada. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, os documentos oficiais, a lei 10.639/2003, o Projeto Político Pedagógico da escola e outras fontes, a exemplo do questionário aplicado com alunos/as da escola. Esse instrumento permitiu a observação dos comportamentos dos discentes, possibilitando verificar como a temática é discutida na escola. Partimos assim de uma discussão teórica sobre os conceitos de *representação*, entre outros, tão presentes para o despontar da nossa observação, não esquecendo da discussão da própria Lei 10.639/03, que instituiu o ensino e a abordagem das culturas afro-brasileiras e africanas nos bancos escolares.

Este trabalho foi realizado através de dois momentos: o primeiro se relacionou à análise do livro didático adotado pelos docentes da escola, e o segundo, à aplicação de questionário às turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

No livro didático, procuramos analisar as imagens e textos referentes à discussão sobre a cultura africana e o percurso da história, tentando saber se há visibilidade ou invisibilidade da história do/a negro/a nos livros didáticos. Foi nossa preocupação perceber se as autoras superaram a visão da África como um continente pobre e sem cultura, tão difundida pelo sistema educacional. Sabemos que o livro didático é uma “arma” poderosa na produção de identidades e representações, portanto, torna-se imprescindível a análise deste material didático/pedagógico, a fim de avaliarmos seu grau de comprometimento com o povo negro.

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 outro momento de nossa investigação, aplicamos um questionário, em turmas do 1º, 2º e 3º anos com o propósito de analisar como estes discentes se identificam em sala de aula com 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/a aluno/a, pois segundo Moreira e Câmara (2008):

O fim do estudo 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 e CÂMARA, 2008, p. 39).

A partir do caminho metodológico proposto, salientamos que a abordagem de nossa pesquisa, ancorou-se na articulação entre a História Oral Temática (FREITAS, 2006), através de relatos de alunos/as, e a análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

Freitas (2006), no campo da pesquisa histórica, fornece subsídios para compreendermos, através dos relatos de fala de discentes da escola, como estes se posicionam em sua representação acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e do repertório cultural construído por negros/as no contexto de nossa sociedade. Neste sentido:

O debate sobre a História Oral possibilita reflexões sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas. A História Oral utiliza-se de metodologia própria para a produção do conhecimento. Sua abrangência, além de pedagógica e interdisciplinar, está relacionada a seu importante papel na interpretação do imaginário e na análise das representações sociais (FREITAS, 2006, p.15).

Deste modo, a História Oral Temática aliada aos questionários teve o objetivo de captar as representações e percepções dos discentes em suas atividades cotidianas e no seu campo de atuação (FREITAS, 2006; CERTEAU, 1994). Assim, de acordo com Freitas (2006):

Com a História Oral Temática, a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo (FREITAS, 2006. P. 21 – 22).

A análise de conteúdo, a partir dos estudos de Franco (2007), buscou verificar como conteúdos dos textos históricos expressam a cultura afro-brasileira. A linguagem, entendida na concepção do autor, 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 por esta escola, os/as negros/as e a cultura afro-brasileira e suas expressões são visibilizados ou invisibilizados nestas produções.

Observamos também como as imagens dos/as negros/as são evidenciadas pelos/as autores/as 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).

Neste sentido, percebendo a escola como formadora de identidades, entendemos a partir de Silva (2009), que foi preciso avaliar como os discentes da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana se posicionam em relação às questões concernentes à cultura e história afro-brasileira, ao preconceito e às discriminações vivenciados em sala de aula, daí a pertinência do nosso estudo.

Assim, nosso trabalho está organizado em uma introdução e dois capítulos. Na introdução, traçamos o percurso teórico metodológico de nossa pesquisa abordando sobre os objetivos e nossa proposta de trabalho, que terão como sujeitos da pesquisa os/as alunos/as do magistério – haja vista que estes/as sairão diretamente para as salas de aula dos anos iniciais na condição de docentes.

No capítulo intitulado “*A cultura afro-brasileira na escola: dizeres e práticas*”, empreendemos uma discussão sobre a importância de se trabalhar com os conteúdos que abordam a cultura e história afro-brasileira, bem como efetuamos uma breve discussão sobre a Lei 10.639/2003.

No capítulo seguinte, intitulado “*Representações de negros/as no ensino médio: um olhar, do livro didático aos alunos*”, expomos nossa análise em torno do livro didático, revelando as iconografias e textos que abordam a questão afro-brasileira e de que forma o fazem, além de trazermos um olhar dos discentes sobre a história e cultura afro-brasileira, sua relação de pertença com o tema e seu conhecimento, ou não, da Lei 10.639/2003.

## **2 – A cultura afro-brasileira da escola: dizeres e práticas.**

### **2.1. Territorialidades da afrobrasilidade em sala de aula: sobre identidades e representações.**

Na perspectiva de fazermos um diálogo com o saber histórico e compreendermos como o ensino da cultura afro-brasileira é visibilizado nos conteúdos deste campo do conhecimento, no nível médio, é que propomos, a partir de pesquisa realizada na escola lócus deste estudo, identificar, embasados nas propostas da História Cultural (PESAVENTO, 2003), como 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).

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/as negros/as, no percurso das instituições de ensino, públicas e privadas, 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/as negros/as são vistos nos dias de hoje pelos cidadãos em geral, é preciso ter conhecimento dos fatores que contribuíram e que geraram a *representação* 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. 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, temos a abordagem de Santos (2008) sobre as relações étnico-raciais, ao nos mostrar que a identidade do/a negro/a 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, enfatiza Henriques apud Santos (2008):

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/as negros/as 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 identidade do/a negro/a 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).

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/a negro/a, aos poucos, conquistou a formação de uma identidade, através de “batalhas” travadas no limiar dos tempos, lutando contra um imaginário que vem sendo difundido há séculos e que, no contexto educativo, assumiu força por meio do currículo. Por essa via, cultura e histórias não foram visibilizadas nos bancos escolares entre as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas.

Estas visões, que se efetivaram ao longo de séculos e que encontram na educação um meio eficaz de propagação, acabam por construir um imaginário sobre o/a negro/a, 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/a negro/a, tratará de manter esse modelo difundido.

Porém, este segmento étnico 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, este conhecimento foi inserido na educação básica. Assim, uma proposta educativa para notabilizar a história e cultura de negros/as 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 e 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 e 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(a) negro/a, branco/a, índio/a, 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.

Assim, Gomes (2007) elabora uma abordagem pertinente no que se refere à implementação da Lei 10.639/03, quando nos adverte que não se pode pensar a cidadania e a democracia sem se considerar a diversidade, elucidando 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 um mecanismo ainda não cumprido em todo o 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).

Deste modo, 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 de uma escola estadual de ensino médio é de fundamental importância, tendo em vista que no cotidiano dos fazeres escolares (CERTEAU, 1994), os docentes e os/as alunos/as 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.

Entretanto, de fato, o que a Lei 10.639/2003 defende sobre a instituição do ensino da cultura afro-brasileira nos bancos escolares? No próximo tópico procuramos refletir a respeito, explicitando o conteúdo da Lei e observando que ela, de fato, propõe a inclusão do tema nos currículos escolares.

## **2.2. A cultura afro-brasileira e a aplicação da Lei 10.639/2003.**

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 empírica, é uma resistência nas instituições e nas pessoas quanto à aplicação legal. O que nos faz pensar que a lei carrega consigo uma difícil interpretação ou até que não seja tão clara em seu conteúdo. 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 citada acima 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 surtiu os efeitos desejados 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.

Na verdade, existe sim resistência quanto à aplicação da lei, pois a cultura afro-brasileira é vista com rejeição por muitas pessoas. Esse fato resulta de uma construção de mais de quinhentos anos de uma identidade negada do/a negro/a em nosso país, através de símbolos e atos performativos (SILVA, 2009) que moldaram o/a negro/a 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 agudizar ainda mais esse sentimento contrário, o que faz com que seja necessário, de fato, elucidar a história e cultura afro-brasileira, 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).

Percebemos que a cultura negra ainda é desconhecida – apesar das ações que são elaboradas em nosso cotidiano se remeterem a traços culturais negros como a prática da capoeira, o hábito de se consumir algumas comidas tipicamente africanas, a exemplo do angu ou do mungunzá, ou se dançar alguns ritmos nascidos através dos escravizados. Logo, a maioria dos/as brasileiros/as 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.

Nesse sentido, vemos a escola como um lugar importante para que essa desconstrução ocorra. 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 e ao currículo escolar. Evitando esquecer um dos componentes responsáveis para enfrentar o preconceito e a intolerância racial no contexto de sala de aula: o/a professor/a.

Entendemos que é através da organização curricular e da capacitação do/a professor/a, na formação continuada e acesso ao material concernente, que as escolas podem garantir a efetividade 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, negatizando-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/a negro/a como marginalizada em meio aos temas abordados no âmbito escolar, enquanto a dos/as brancos/as era exaltada através dos heróis e dos feitos ditos “majestosos” de homens e mulheres branco/as/europeu/as/cristão/as. Observamos, pois, que é preciso romper com esses silenciamentos e atitudes de negatificação 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/as negros/as sejam representados da mesma forma que eram no início da história brasileira.

Intencionalidades discursivas existem, porém deixemos que a própria análise do livro ofereça uma interpretação de como estamos com relação à confecção de material didático que aborde as questões e a história da cultura afro-brasileira, considerando-se iconografias, textos, e relatos.

### **2.3. O livro didático de história e as representações sobre os/as negros/as**

Entendemos as representações como categorias de concepção do real (CHARTIER, 1990), Nesse sentido, uma imagem ou uma representação construída de forma equivocada contribui para a formação de estereótipos e identidades que acabam por taxar um grupo, no nosso caso de estudo à etnia negra, de forma negativa, inserindo-a num patamar abaixo de uma cultura tida como oficial, a branca. Essa tem sido a mensagem que o livro didático geralmente difunde para a população estudantil brasileira, desde que foi adotado nas escolas.

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/a aluno/a tem contato direto com seus discursos e pode, através de interpretações errôneas, não desconstruídas pelo docente, criar representações negativas sobre o/a negro/a

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, e 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/a negro/a, 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, com certeza, incluía a feitura de um material didático que desse apoio ao docente durante o processo de elaboração da história e cultura afro-brasileira. Assim, o conteúdo desses materiais deveria conter discursos dos quais todas as culturas fossem valorizadas, não transmitindo atos de

preconceito ou de racismo. Porém isso não é observado nos materiais didáticos, mesmo após sete anos de aprovação da lei 10.639/2003.

O componente curricular de História é um dos responsáveis por desenvolver a criticidade e construir visões de mundo e do ser humano. Todavia, observamos que os conteúdos dos livros didáticos durante muito tempo construíram uma interpretação histórica em que vigorou a afirmação de um grupo étnico 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/a negro/a tem ocupado na história brasileira, pois, diante de um legado cultural e histórico inegável, os/as negros/as são invisibilizados por um material que, por meio de uma história positivista, se preocupou em exaltar os heróis e fatos que davam a sustentação da cultura e da história branca/européia/cristã brasileira.

O/a negro/a construiu sua história e sua cultura através de muitas manifestações relevantes à população brasileira. Por meio do seu trabalho e de suas manifestações culturais e religiosas fundaram um repertório cultural valioso. Partindo disso, refletimos: será que esse povo não mereceu espaço nos livros didáticos, cuja responsabilidade seria retratar as culturas e manifestações que deram origem à nossa cultura atual?

A resposta é sim, pois um 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 para respeitá-lo.

Assim, é de vital importância propagar a visibilidade da história e cultura afro-brasileira na escola, pois observamos que sua presença está carente nos livros didáticos. Parece-nos que em todo o seio da instituição educacional há ainda uma negação à identidade negra no nosso país. Nesse cenário, os/as alunos/as negros/as, por não observarem relatos que valorizem a sua etnia, acabam por negá-la. Esse fato provoca uma migração de sua identidade para outra nomenclatura. Como veremos adiante, muitos/as optarão por serem chamados/as de “morenos/as”, mulatos/as e dificilmente de negros/as.

### **3 – Representações de negros/as no ensino médio: da abordagem do livro didático ao olhar do aluno.**

Objetivamos, nesse momento, refletir sobre como os/as negros/as são representados/as na abordagem do livro didático e na visão de alunos/as da escola onde realizamos a pesquisa. Num primeiro momento, discutimos sobre a escola lócus da pesquisa, com o intuito de explicitar sua proposta à aplicabilidade, ou não, da Lei 10.639/2003. Além destes aspectos analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), da instituição tentando identificar indícios ou referências que apontem margens para a abordagem da história e cultura afro-brasileira.

No segundo momento, abordamos o livro didático adotado pelos/as professores/as de História da escola, tentando, através das iconografias e referências textuais nele presentes, identificar o enfoque sobre as questões atinentes aos pressupostos étnicos. Posteriormente analisamos o que os/as alunos/as da instituição interpretam sobre a Lei 10.639/2003, e como entendem sua aplicabilidade na escola e na abordagem do tema em sala de aula. Buscamos perceber também como o corpo discente se sente em relação à questão étnica e ao conhecimento da história e cultura afro-brasileira.

#### **3.1. Por dentro da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia: um olhar sobre o Projeto Pedagógico.**

A Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia, Localizada na Avenida Severino Bezerra Cabral, s/n – Catolé – Campina Grande – Paraíba, foi criada visando atender a população escolarizável em nível de 2º Grau de formação de professores para o magistério de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (ou do 1º ao 4º do ciclo) do município e de cidades circunvizinhas.

Foi construída por iniciativa do Governo do Estado na gestão do Dr. José Fernandes de Lima, pela lei Estadual nº 2.229, publicada no Diário Oficial, edição de 08 de Abril de 1960. Recebeu a denominação de “Escola Normal Estadual” tendo como seu primeiro local de funcionamento o Grupo Escolar Solon de Lucena (atual Fundação Regional do Nordeste – FURNE), por

determinação do então governador da Paraíba Dr. Pedro Moreno Gondim. As instalações, por empréstimo, se resumiam a dois ambientes, um para sala de aula, com apenas 25 alunos e outro para a direção, secretaria e arquivo. Em 1962, 70 normalistas cursavam as três séries do ensino normal.

Em 1965, já se constituía como escola conceituada, com 275 alunas, ocupando todo o primeiro expediente e funcionando no horário das 7:00 às 12:00 horas. Em 1966, a escola passou a habitar os espaços do Colégio Anita Cabral.

Em 10 de maio de 1970, a Escola Normal migrou para prédio próprio construído para esse fim, onde hoje se encontra à Avenida Severino Bezerra Cabral, s/n no bairro do Catolé, com uma área total de 3.970,56 m<sup>2</sup>, sendo 491,36 m<sup>2</sup> de área coberta. De 1980 a 1992, a escola funcionou apenas nos turnos manhã e tarde.

Em 1981, passou a se chamar de Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, através do Projeto de Lei nº 54/81 de 09 de Julho de 1981, que homenageou o educador campinense.

Nos anos de 1993 a 1996, funcionava nos três turnos subordinada à Secretaria de Educação e Cultura obedecendo ao seu regime interno. Em 1997 passou a fazer parte dos Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES-CG2).

Em 2000, a Escola, atendendo ao que instituiu a Resolução CEB nº 2, de 19.04.1999, iniciou suas atividades cumprindo a programação da matriz curricular para o Ensino Médio Modalidade Normal de 4 anos e formando docentes para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação dos Portadores de Necessidades Especiais.

Realizando esse registro histórico, passamos a analisar o seu Projeto Pedagógico, que data do ano de 2009.

Os resultados da nossa análise foram desanimadores, pois apesar de a escola ter como plataforma o comprometimento com uma educação voltada para o desenvolvimento do ser humano, dotado de valores étnicos, estéticos, políticos sociais e culturais, o que percebemos foi a total invisibilidade de um ensino que contemple a história e a cultura afro-brasileira.

Em seus objetivos, tanto gerais quanto específicos, não percebemos nenhuma referência à abordagem étnica, tampouco alguma citação no que tange a Lei 10.639/2003. O que nos faz pensar que, apesar de ter sido elaborado no ano de 2009 – seis anos após a promulgação da Lei, o discurso relativo à explicitação da história e cultura afro-brasileira ainda é desconhecido pela instituição. Tal fato sinaliza que o processo de desconstrução da identidade negativa do/a negro/a nem começou, o que nos leva a pensar que ainda perdura o discurso tradicional e enraizado que simplesmente nega qualquer referência ao assunto.

Observando o Projeto Pedagógico, seu currículo e seu cotidiano, devíamos pensar a escola como ambiente ímpar no processo de aprendizagem e que, por isso, deveria investir na valorização da cultura afro-brasileira, sendo responsável pela desnaturalização do discurso em torno da etnia negra, desmontando as representações, e a formação de identidades que negam sua história e cultura. Porém, não percebemos tal postura representada no PPP da Escola Estadual. Isso nos deixou preocupados com a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nos outros ambientes escolares, haja vista que o desafio da desconstrução da visão negativa e da valorização dos/as afro-brasileiros/as precisa ser iniciado no ambiente escolar.

Um dos principais desafios da escola diante da diversidade cultural de um modo geral e da questão do negro, especificamente, é o processo de desnaturalização da raça (ou a etnia) no seu cotidiano, nos seus currículos, e nos seus projetos pedagógicos. Diferentemente do que já está cristalizado no senso comum, ser negro não diz respeito apenas aos fatores biológicos, ao fenótipo. Ser ou pertencer a um grupo étnico-racial diz respeito, também, a fatores de ordem cultural e política (GOMES, 2006. p. 35).

Assim, ao observarmos a invisibilidade do/a negro/a no Projeto Pedagógico da escola pesquisada, constatamos que inexistem subsídios para que os docentes trabalhem a questão, bem como não há estímulo à abordagem.

Em sua organização curricular o Projeto Pedagógico silencia a cultura e a história afro-brasileira, o que nos torna cientes de que esse silenciamento se reflete nas salas de aula, tanto através dos docentes como dos livros didáticos.

Sem a obrigatoriedade da abordagem, não há critério para a escolha dos livros didáticos pelos/as professores/as. Assim, torna-se de extrema relevância observar que tipo de material didático está sendo utilizado pelos docentes, e que mensagens difundem aos discentes sobre a cultura negra no Brasil.

### **3.2. O livro didático de História: (in)visibilidades da história e cultura afro-brasileira**

Ao analisarmos o livro didático intitulado “*HISTÓRIA, das cavernas ao terceiro milênio*”, das autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, que contempla o ensino médio, percebemos certa invisibilidade do/a negro/a e dos assuntos referentes à cultura e história afro-brasileira em seu conteúdo.

É interessante ressaltar que se trata de uma edição do ano de 2005, e que, tendo em vista a implementação da Lei 10.639 no ano de 2003, já deveria contemplar a temática de acordo com as proposições legais.

Na realidade, na discussão referente ao primeiro volume, sobre Antiguidade e Idade Média, não existe, por uma 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 populações 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/a negro/a é esquecido e não serve de referência para estudo.

Em um dos raros textos que menciona 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, apresentando 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 e BRAICK, 2005. p. 46).

A partir daí, a cultura africana e até a referência específica ao assunto caem no “abismo do esquecimento”, dando espaço à cultura Européia Ocidental, invisibilizando a África e sua importância histórica.

Assim, 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 trecho do livro analisado, faz referências a outros conteúdos.

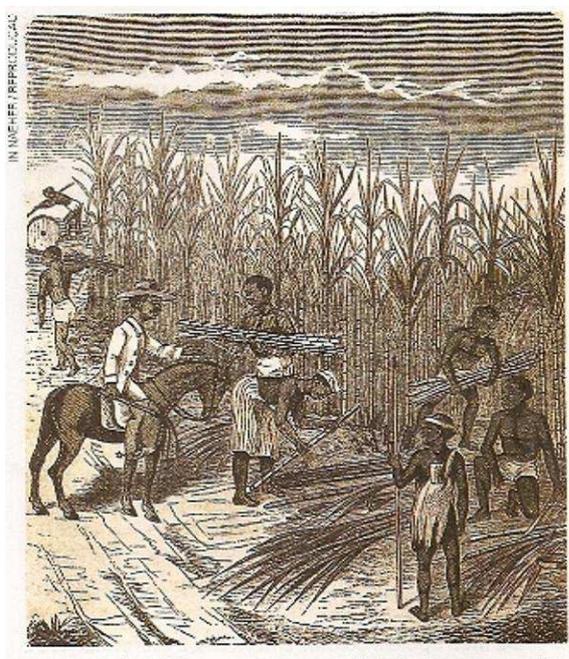
No segundo volume, que seria o que mais abordaria o tema, verificamos que o/a negro/a aparece, porém apenas como coadjuvante em meio às atividades de pessoas brancas exercidas na colônia. Esse fato coloca mais uma vez em cheque a relevância do/a negro/a na construção social, econômica e política do nosso país. É como se negro/as fossem simples objetos utilizados pelos brancos para depois serem descartados quando aqueles quisessem.

Ainda assim, encontramos referências sobre o Quilombo dos Palmares (MOTA e BRAICK, 2005. p. 64), quando as autoras abordam a presença holandesa no Brasil. Porém, essa abordagem é semelhante às outras referências aos/as negros/as, surgindo como uma informação complementar, de forma que se reserva a ela apenas um espaço reduzido. Ora, como se pode falar do Quilombo dos Palmares, expressão ímpar da resistência do/a negro/a à escravidão, em apenas um parágrafo? Observemos a referência

Aproveitando-se da crise associada ao conflito entre holandeses e luso-brasileiros, centenas de cativos, que haviam fugido para as matas da Serra da Barriga (no atual Estado de Alagoas), ajudaram a consolidar o maior, mais duradouro e organizado quilombo do Brasil: o Quilombo dos Palmares, formado a partir de 1605 (MOTA e BRAICK, 2005. p. 64).

Nos textos do livro didático, percebemos ainda referências ao/a negro/a sempre na condição de escravo/a que esteve presente no Brasil – colônia apenas como força de trabalho, como se os/as negros/as 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.

Encontramos algumas referências interessantes sobre os/as negros/as quando as autoras se remetem ao capítulo 8, que expõe o cotidiano da população em tempos coloniais. A iconografia que surge abaixo apresenta a seguinte legenda:



A gravura de 1881 mostra uma cena de trabalho em canavial.

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

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 e BRAICK, 2005. p. 88).

O questionamento das autoras sugere reflexões. Primeiro, seria tão espantoso assim que os/as negros/as se relacionassem com o feitor? Segundo, essa frase “*por tudo que já foi estudado sobre a situação dos escravos negros no Brasil*”, não atribui uma carga negativa à situação do/a negro/a, como se sua história no Brasil-colônia fosse apenas de sangue, suor e lágrimas?

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

Continuando nosso estudo, no segundo volume da coletânea, nos deparamos com o mesmo discurso discriminatório capaz de formar uma imagem de que o/a negro/a no Brasil foi sempre escravo, sofredor, sem uma vida própria que perpassa por todo o limiar da nossa história imperial até a República.

Ainda assim, percebemos, já no terceiro volume, poucas referências aos afro-brasileiros, quando se retrata um pouco da história da África, 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 e BRAICK, 2005. p. 21).

Ora, esse “esquecimento”, que parece sutil, desencadeia um dos grandes motivos pelos quais os/as alunos/as negam sua etnia quando perguntados/as se são negros/as. Eles/as sentem falta de uma referência importante que reforce sua identidade. No Brasil temos muitas, porém estas ficam apenas nas memórias de poucos. É muito raro encontrar menção aos heróis negros/as nos livros didáticos, o que nega a formação de uma identidade positiva do/a afro-brasileiro/a. 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 homogênea, 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/as 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.

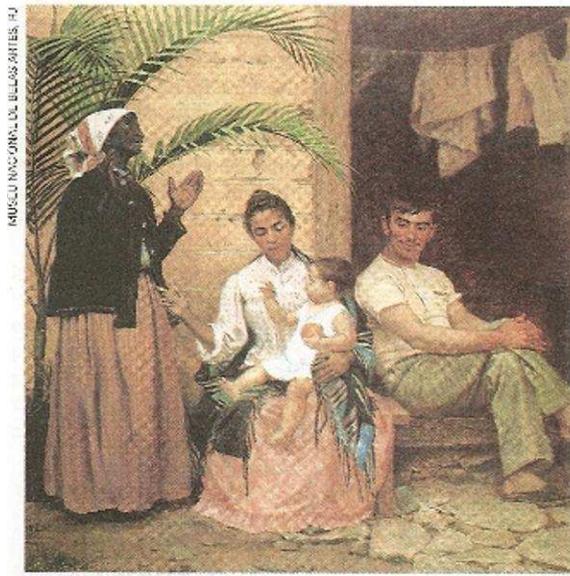
Outro ponto a ser observado são as iconografias presentes no livro didático em análise. Geralmente trazem imagens descontextualizadas que servem apenas para ilustrar o material exposto e, por isso, geram alguns estereótipos negativos em torno da cultura afro-brasileira. Como, por exemplo, uma iconografia que as autoras trazem no segundo volume da coletânea, ao se referirem ao capítulo 7, sobre a descoberta do ouro no Brasil. Veiculam uma imagem do filme “Xica da Silva” (1976), e a trazem sem contextualização, apenas para efeito de ilustração temática.



O filme *Xica da Silva* (1976) de Cecé Diniz. ~~terceira edição~~  
FONTE: História: das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 02. 2005.

As autoras deveriam ter explorado essa imagem fazendo menção à burla da negra Xica da Silva à sociedade hierarquizada (CERTEAU, 1994). O fator histórico revela que os/as negros/as 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.

Outra imagem que nos desperta interesse é a do pintor Modesto Brocos, intitulada “*Redenção de Cam*” (1895), quando as autoras a utilizam para discutir a política do branqueamento, como podemos observar abaixo:



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.

Imagens como essas geram uma representação equivocada sobre os/as negros/as no Brasil. Portanto, presumimos que, apesar do livro ser de uma edição posterior à sanção da Lei 10.639/2003, o que percebemos é a total 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 pela escola 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.

Não podemos aceitar a desculpa de que faltam conteúdos, de que é difícil trabalhar com a temática. Munanga e 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 autêntica 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.

Assim, é justificável dizermos que 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.

Enfim, com a 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

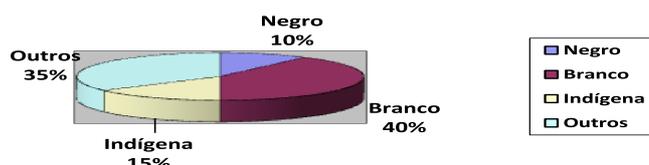
caracteriza-se por textos e imagens que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno (BITTENCOURT, 2004. p. 314).

### 3.3. A representação dos/as negros/as através do olhar dos/as alunos/as: a (in)visibilidade reproduzida.

Diante do exposto, como será que os/as alunos/as estão se identificando com a cultura afro-brasileira em seu cotidiano, através das mensagens transmitidas tanto pelos/as professores/as quanto pelo livro didático de História? De que modo a escola contribui na formação das identidades do indivíduo (SILVA, 2009) e como os/as alunos/as se identificam com esta etnia?

Tais inquietações são primordiais para realizarmos uma espécie de sondagem sobre o pensamento do/a aluno/a relativo à introdução do ensino da cultura e história afro-brasileira. Assim, através de questionário, buscamos respostas que são imprescindíveis para dar subsídios à nossa pesquisa.

Ao aplicarmos o questionário, perguntamos aos/as alunos/as como eles/as se identificavam, a que etnia achavam que pertenciam. Seleccionamos 20 questionários que foram distribuídos em turmas do ensino médio da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana, e o resultado em relação à identificação com a etnia foi o seguinte:



Pudemos observar que os/as alunos/as que se identificam como negros/as pertencem à minoria 10%, pois muitos/as preferem se enquadrar na categoria “outros”, 35%, onde predominam denominações como a de “pardo” ou “moreno”. Assim, poucos/as se identificam como sendo negros/as realmente. Esse dado revela a negação da identidade negra da parte de alguns/as alunos/as, que preferem omitir sua cor de origem. A fazerem isso,

também negam sua cultura e a história de seus descendentes, que tanto contribuíram para a formação do nosso país. Nessa perspectiva, ao negar sua cor, os/as alunos/as estão reproduzindo um discurso há muito disseminado pelas escolas, pela sociedade, pelos livros didáticos. Reforçando uma construção negativa de sua identidade.

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.

Ao tentarmos perceber como, através de uma questão muito interessante, eles viam os/a negros/a e sua cultura nos livros didáticos de história, nos deparamos com respostas impressionantes que revelam a realidade do tratamento da cultura afro-brasileira e africana que os livros didáticos vêm abordando. O que reforça nossa análise anterior sobre o mesmo livro e nos põe a pensar que a Lei 10.639/2003 ainda não conseguiu atingir o objetivo traçado quando de sua elaboração.

Ao ser indagado sobre: Como você vê o negro e sua cultura no livro didático de História? TLC nos responde dizendo que “*vê o negro sempre na figura de um pobre ou escravo*” (TLC, 2010).

Com base em respostas como a de TLC, vislumbramos a percepção do/a negro/a e de sua cultura que os livros nos trazem. Relata o que ele observa nos livros didáticos, imagens essas que percebemos, também, ao analisarmos o mesmo livro.

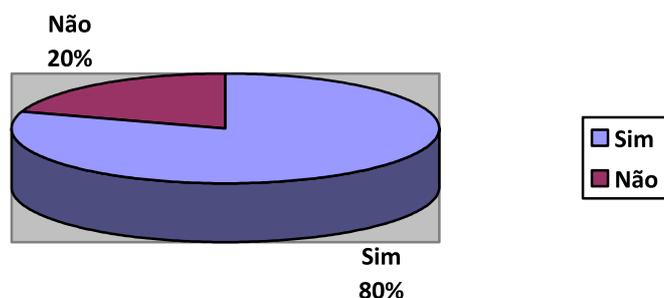
Já JAD, ao nos falar como vê o/a negro/a nos livros didáticos, reconhece: “*acho que ainda sendo discriminados, tratados como se ainda fossem escravos*” (JAD, 2010). Mais uma vez o negro é observado no seu estereótipo de última, criado há séculos no decorrer de décadas, mas que ainda persiste em nossa realidade.

Como podemos observar abaixo, em mais dois discursos extraídos dos questionários aplicados, alguns/as alunos/as até sentem a falta de alguns esclarecimentos, ou até já ensaiam uma percepção da importância do conhecimento da cultura e história afro-brasileira. Isso se torna evidente quando AKM defende que “*Falta mais esclarecimento sobre determinado assunto como por exemplo a consciência negra*” (sic) (AKM, 2010).

A carência de conteúdos, já é percebida pelos/as alunos/as. Isso podemos verificar na resposta de MJP, quando nos diz que acha “*Algo fundamental, pois só assim temos o conhecimento de toda história*” (MJP, 2010).

Ao serem perguntados sobre que atividades são desenvolvidas na escola nos dias 13 de maio e 20 de novembro alguns disseram que têm palestras sobre o assunto; outros informaram não haver nada. O que analisamos, na verdade, é que a escola realiza algumas palestras ou comemorações, porém não dão continuidade à discussão e focalizam a temática apenas nessas duas datas comemorativas por terem a obrigatoriedade de fazê-lo.

Quando perguntadas se têm pessoas negras na família, as respostas foram interessantes, observemos o gráfico:



Esses dados se destacam, haja vista que, na primeira indagação, apenas 10% dos/as alunos/as se identificaram como negro. Porém, quando perguntados sobre seus familiares, 80% responderam que têm pessoas negras na família. Isso nos mostra o receio dos/as alunos/as em se identificar como negros/as, o que é compreensível diante de uma sociedade preconceituosa e

intolerante que gera representações e identidades negativas da cultura afro-brasileira.

Assim, notamos que, apesar da pouca informação presente nos livros didáticos, algumas pessoas já demonstram conhecimento das questões atinentes à valorização do estudo da história dos/as negros/as em nosso país. E, de certa forma, pode ser através da consciência do/a aluno/a para essas questões que iniciemos a verdadeira implantação da Lei 10.639/03. Nesse contexto, outro agente social responsável por essa mudança se impõe: o/a professor/a.

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

Compreendemos que em nossa atualidade, nem em momento algum da história, poderia existir um olhar preconceituoso para com os/as negros/as, quando se trata da abordagem da sua cultura e história, ou em qualquer sentido. Assim, é inaceitável que ainda hoje possamos negar um estudo, uma abordagem pertinente ao se retratar a cultura afro-brasileira nas escolas, dando subsídios para a formação de identidades ou estereótipos que “marginalizam”, “desprezam” e negam a socialização do/a negro/a em nosso país.

Os dados obtidos sinalizam resistências à introdução do/a negro/a em nosso ambiente educacional, seja pelo Projeto Pedagógico da escola ou pelos livros didáticos, aluno/as, professores/as. Enfim, percebemos uma negação institucionalizada à questão étnica. Trata-se de algo que vem de muito tempo, e que não se pode fazer com que desapareça de um momento para outro.

Porém, há alguns fatores que contribuem para alimentar o imaginário negativo sobre o/a negro/a. 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.

Nesse raciocínio, 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/a professor/a. Tendo a noção de que o/a educador/a é um formador de opinião, que influencia para a formação das identidades dos/as alunos/as, 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/as educadores/as em sala de aula. Assim, o/a professor/a seria um dos primeiros focos da aplicação da Lei.

Além disso, é preciso preparar o/a professor/a 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/a educador/a 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/a professor/a 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)

Porém, trazendo esse discurso para a nossa análise, a partir da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana, nos deparamos, principalmente ao analisarmos o livro didático, com o desrespeito à diversidade, quando percebemos a quase invisibilidade das questões relativas ao estudo da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Trata-se de uma ofensa à diversidade, o que instiga “seguir na contramão da valorização das identidades” (MARÇAL, 2008, p. 01).

Esse andar na contramão, exposto pelos/as próprios/as alunos/as da instituição, emerge quando um/a deles/as nos fala que “*Falta mais esclarecimento sobre determinado assunto como, por exemplo, a consciência negra*” (AKM, 2010).

Existe uma percepção clara dos/as alunos/as em torno da invisibilidade do/a negro/a em nossos livros didáticos. Porém, não pretendemos responsabilizar apenas essa escola que nos serviu de *locus* de observação, pois vale dizer que o livro adotado por ela é distribuído em rede estadual. Ou seja, é um problema que extrapola os limites do local e torna-se de nível estadual, pois grande parte das escolas de nível estadual trabalham esse livro em sala de aula. O que torna esse problema ainda mais preocupante.

Diante do exposto trata-se de um problema estrutural e institucional, dificultando ainda mais a implantação da Lei 10.639/2003, ao negar uma cultura tão importante para a formação do nosso país e de outros países também. Constitui, portanto, um atentado à diversidade, ao respeito, às identidades, enfim, às culturas africanas e afro-brasileiras.

Impedir que nossos alunos, em geral, e principalmente os alunos afro-descendentes conheçam sua linhagem histórica, a história dos seus ancestrais significa na contemporaneidade alimentar estereótipos, seguir na contramão da valorização das identidades (MARÇAL, 2008. p.01).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa impressão sobre a pesquisa é que, apesar de estar em vigor há aproximadamente sete anos, a Lei 10.639/2003 enfrenta grande dificuldade para ser efetivada, devido a uma gama de fatores, entre os quais, a própria abordagem sobre o assunto nos bancos escolares, tanto através do livro didático, quanto através dos/as educadores/as.

Ao nos dedicarmos à análise do livro didático, percebemos a quase invisibilidade dada aos/as negros/as e sua cultura no recurso adotado pela escola, bem como a forma errônea de como o livro, em raros momentos, trouxe os/as negros/as aos/as alunos/as. Isso ocorreu sempre em leituras complementares ou até em figuras descontextualizadas. Isso quer dizer que o/a negro/a, nesse livro didático, é visto como uma figura secundária, sem muita importância ou relevância para a construção da história do país.

Muitas foram as surpresas que vivenciamos durante a pesquisa de campo. Apesar dos problemas curriculares, fomos bem recebidos e vistos com bons olhos pelos/as funcionários/as escolares, um ponto que consideramos positivo para darmos continuidade ao nosso trabalho.

Embora o contexto social ainda lhe seja desfavorável, aos poucos o/a negro/a está conseguindo encontrar espaços significativos, através de sua força e resistência. Cabe a nós, realizando estudos como esse, fiscalizar os trabalhos, descobrir o que se tem feito a respeito, pois através do nosso estudo, adquirimos a consciência de que o caminho para se chegar à alteridade é árduo e nos reserva grandes desafios.

Temos certeza de que a pesquisa desenvolvida contribuirá para sondagens ou análises do encaminhamento da Lei às escolas em prol de sua efetivação. Aqui como pudemos proporcionar uma visão da realidade presente em nossas instituições de ensino e em nossos/as alunos/as, diagnosticando a ausência de discussão sobre o tema em pauta, além de constatar a negação à cultura negra existente nos bancos escolares de nossa cidade.

Ainda assim, apesar de não encontrarmos muitas referências às culturas afro-brasileira na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana, ficamos otimistas após a aplicação do questionário, ao perceber que alguns/as alunos/as estão cientes da importância da Lei 10.639/03, demonstrando sua

insatisfação com a não abordagem dos temas atinentes ao estudo da história e cultura afro-brasileira em sala de aula. Isso nos prova que a luta não é em vão, que aos poucos a importância do tema vai sendo conquistada.

Essa discussão em sala de aula e nos ambientes escolares torna-se vital para uma sociedade que reconhece e preza o discurso da diferença, mas que sempre leva em consideração o respeito e a alteridade. Uma sociedade em que todos e todas as culturas são vistas com a mesma importância para a constituição de uma nação, reconhecendo assim seus legados e contribuições.

Tudo isso acontecerá quando, através de políticas de valorização da educação, conseguirmos atualizar o currículo não só de uma escola, mas de todo o Brasil, rompendo com os traços tradicionais que impõem uma educação unilateral. Tal fato implica proporcionar uma formação de professores/as com bases para discutir a questão negra sem cair no problema da formação de estereótipos e identidades. São esses profissionais os principais responsáveis por levar a mensagem educativa ao/a aluno/a, e é através desta que o discente se forma como cidadão atuante na sociedade.

Assim, fica-nos a impressão de que todo o trabalho em torno do tema é válido e que não importa a dureza da caminhada, quando se luta pela valorização e respeito à diversidade, à diferença. Pois, ao contrário do que muitos pensam, nós não somos todos iguais, somos sim todos diferentes e, a partir do momento em que respeitarmos essas diferenças, podemos deixar para trás os preconceitos, as discriminações, os estereótipos. Enfim, encontraremos uma harmonia social, pois como nos diz Skliar apud (GOMES, 2006): *“A aceitação da diferença como um exemplo da diversidade humana é um dos caminhos para a construção de um verdadeiro processo educativo”* (GOMES, 2006, p.30).

## REFERÊNCIAS

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.

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

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.

\_\_\_\_\_. GOMES, Nilma Lino. 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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. 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.

Lei 10.639/2003. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](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.

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.

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

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

## QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/AS ALUNOS/AS:

Nome ou iniciais: \_\_\_\_\_

Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Você se identifica como:

Negro/a

Branco/a

Indígenas

outros. Qual: \_\_\_\_\_

Como você vê o/a negro/a e sua cultura no livro didático de História?

O que acontece na sua escola nas comemorações do dia 13 de maio e 20 de novembro (dia da consciência negra)?

Tem pessoas negras em sua família?

Sim.

Não.

No caso de afirmativa positiva, como essas pessoas são tratadas?

**ANEXO**

**ESTADO DA PARAIBA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
3ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
CENTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA – CEPES –  
CG 2  
SCOLA NORMAL ESTADUAL “PE. EMÍDIO VIANA CORREIA”  
CAMPINA GRANDE – PB**

## **PROJETO PEDAGÓGICO**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2009**

## I. OBJETIVOS

### 4.1. Gerais:

- ✓ Promover uma educação comprometida com o desenvolvimento do ser humano, dotado de valores éticos, estéticos, políticos, sociais e culturais, na base da construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Possibilitando a formação de profissionais com as competências e habilidades necessárias ao exercício da docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Capacitando-os para enfrentar com autonomia os desafios de um mundo em constante transformação, e desenvolver suas potencialidades para promover a melhoria da qualidade de vida e da sociedade;
- ✓ Implementar o processo de avaliação da instituição escolar, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem;
- ✓ Utilizar os resultados da avaliação institucional no processo de aperfeiçoamento do projeto político pedagógico da escola;
- ✓ Oferecer educação de qualidade, capacitando os alunos para uma atuação profissional responsável e efetiva, promovendo e estimulando atividades voltadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem;
- ✓ Propiciar o desenvolvimento de profissionais conscientes, críticos, criativos e reflexivos, ciente de sua missão e responsabilidade social e, essencialmente da importância profissional que assumem no presente e no futuro dos indivíduos;
- ✓ Desenvolver mecanismos de cooperação entre Universidades, Secretarias Estadual e Municipal de Educação e outras instituições não governamentais para orientação e capacitação dos docentes, corpo técnico-administrativo e pessoal de apoio.

### 4.2. Específicos:

- ✓ Rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e forma de avaliar;
- ✓ Orientar e preparar planejamentos que possam de fato subsidiar o trabalho em sala de aula;
- ✓ Subsidiar as discussões de temas educacionais com professores e demais segmentos da escola;
- ✓ Contribuir de forma relevante para a formação continuada dos professores, visando a melhoria do desempenho didático-pedagógico, e conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Interagir com as ações administrativas no sentido de melhor adequar o espaço físico, visando a melhoria das ações escolares;
- ✓ Utilizar metodologias adequadas para a prática de ensino na escola campo, nas modalidades de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais;
- ✓ Assessorar e monitorar pedagogicamente o professor nas avaliações de aprendizagem dos alunos e nas suas ações cotidianas em sala de aula;
- ✓ Acompanhar e interagir na construção do conhecimento sistematizado em sala de aula;
- ✓ Dinamizar as ações do Conselho escolar;
- ✓ Diminuir o índice geral de evasão e reprovação;
- ✓ Melhorar o relacionamento com alunos, professores e comunidade escolar;
- ✓ Modernizar a gestão da escola;
- ✓ Melhorar as instalações físicas, para melhorar acomodar as ações curriculares da escola;
- ✓ Acompanhar sistematicamente alunos com dificuldades específicas (relacionamento

interpessoal, disciplina, aprendizagem, etc); ~

- ✓ Proporcionar o conhecimento de mundo, estimulando a atitude investigadora necessária para a compreensão dos processos biológicos e científicos, ressaltando a importância da relação teoria/prática e utilização do método experimental para a elevação do grau de capacitação do aluno.

## 5. METAS

1. Implementar um sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos alunos com baixo rendimento escolar nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Química e Física.

Indicador: Número de alunos com baixo desempenho escolar nas 1ª, 2ª e 3ª séries.

Início: Mês 04 - Revisão: Mensal - Término: Mês 11

Responsável: Professores das disciplinas citadas no horário de EPA.

2. Realizar pelo menos uma reunião bimestral com os pais dos alunos com baixo desempenho escolar, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa.

Indicador: Número de pais dos alunos com baixo desempenho escolar.

Período: Bimestral

Responsável: Professores das disciplinas citadas no horário de EPA.

3. Implementar a Formação Contínua para todos os professores.

Indicador: Todos os professores da Escola Normal.

Início: Mês 04 - Revisão: Mensal - Término: Mês 10

Responsável: Equipe Técnico-Pedagógica

4. Elaborar material didático-pedagógico para atendimento especial aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Indicador: Alunos com dificuldades de aprendizagem.

Início: Mês 04 - Revisão: mensal - Término: Mês 11.

Responsável: Equipe Técnico-Pedagógica

5. Elevar de 60% para 90% o índice de aprovação dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa das 1ª, 2ª e 3ª séries.

Indicador: Número de alunos aprovados nas 1ª, 2ª e 3ª séries em Língua Portuguesa e matemática.

Início: Mês 04 - Revisão: Mensal - Término: Mês 11

Responsáveis: Equipe Técnico-pedagógica /Professores.

### OBJETIVO ESTRATÉGICO:

- Proporcionar o gosto pela leitura e pelas atividades artístico-culturais.

### METAS:

1. Implementar na Biblioteca ações artístico-culturais e literárias.

Indicador: Todos os alunos da Escola.

Início: Mês 05 Revisão: Bimestral - Término: Mês 10

Responsável: Professores de Língua Portuguesa e de Artes.

### OBJETIVO ESTRATÉGICO:

- Melhorar o desempenho do professor em sala de aula.

### METAS:

1. Promover o planejamento semanal por área e disciplinas.

Indicador: Número de professores de cada área.

## 10. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O curso de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, se constitui de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, da Base Nacional Comum, contemplando quatro áreas do conhecimento: Linguagens Códigos suas Tecnologias e suas práticas. Ciências da Natureza, Matemática e lógica e suas práticas Identidade sociedade e cultura e suas práticas Organização e gestão da educação escolar teoria e prática. Prática e docência. O núcleo comum compreende os componentes curriculares: Língua portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia.

A parte de formação do magistério, será destinada à formação profissional, distribuídos nos seguintes Componentes Curriculares: Organização da Educação Escolar História da Educação, Psicologia da Educação 1 e 2, Filosofia e Sociologia da Educação, Educação Infantil e Metodologia Educação do Ensino Fundamental e Metodologia, Educação de jovens de adultos e Metodologia, Educação de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar, Aulas Presenciais e Memorial, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Projetos de Trabalho.

## 11. NÚCLEOS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL BASES NACIONAL COMUM

### 11.1. LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

A linguagem tem importância fundamental na construção dos saberes. É por natureza transdisciplinar, sendo considerada como herança social na história do indivíduo, envolvendo suas estruturas mentais, emocionais e perceptivas, conduzindo-o a uma possibilidade de conhecimento e interação com o outro, destacando-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular (PCN - Ensino Médio - MEC). Em conformidade com estas afirmativas o citado Núcleo Curricular cumprirá uma proposta de trabalho que conduza a aprendizagem considerando:

- O uso e a compreensão dos sistemas simbólicos e instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação.
- Reconhecimento das linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais estruturadas semelhante sobre elementos (léxico) e relações (regras) significativos;
- Prioridade para Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo;
- Domínio da língua estrangeira como forma de acesso a outras pessoas, culturas e informações;
- O uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizados no conjunto das atividades profissionais, lúdicas de aprendizagem e de gestão pessoal.
- As artes incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e dos usos que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens.
- As atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação.

Esse Núcleo é formado pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física.

## 11.2. CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E LÓGICA E SUAS PRÁTICAS

As ciências da natureza contemplam formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados, que os trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos.

O objetivo deste Núcleo é prioritariamente a aprendizagem de concepções científicas atualizadas do mundo físico e natural, e desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas na solução de problemas, que envolvam situações teórico-práticas, que objetivem o desenvolvimento de habilidade e competência e que propiciem ao educando:

- A compreensão das ciências como construção humanas, numa perspectiva de mudanças do comportamento social, como resultado do desenvolvimento científico;
- Entendimento do impacto causado pelas tecnologias relacionadas ao cotidiano e pela Ciências Naturais nos processos de produção e no desenvolvimento do conhecimento humano;
- Compreensão de conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, permitindo possibilidade de aplicação a situações diversas no contexto científico e tecnológico;
- Apropriação dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia, na busca do entendimento para intervir na realidade natural, planejando, executando e avaliando ações que possibilitem uma melhor compreensão do mundo;
- Utilização do conhecimento geométrico através da identificação e representação para a compreensão das situações da realidade em que vivemos;
- Compreensão dos conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, possibilitando a aplicação nas Ciências e nas tecnologias.

Este núcleo está formado pelos componentes curriculares: Biologia, Física, Química, Matemática.

## 11.3. IDENTIDADE, SOCIEDADE E CULTURA E SUAS PRÁTICAS

Este núcleo curricular desenvolverá a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, priorizando a criticidade e a criatividade capazes de gerar respostas adequadas a problemas e acontecimentos atuais e tecnológicos, necessários ao exercício da cidadania. Desta forma oportunizando ao aluno condições para apreciar e dar significado ao uso da tecnologia como construção humana que se reconstrói a cada dia, considerando:

- A compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais;
- A compreensão da sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm;
- A compreensão do desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana;
- A compreensão da produção e a influência das instituições sociais, políticas e econômicas, na convivência social, reconhecendo os direitos e deveres da cidadania e da justiça e seus reflexos na distribuição dos benefícios econômicos;
- Entendimento do que acontece com a pessoa, a sociedade, a economia as práticas sociais e culturais hoje;
- Entendimento dos princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura;
- Aplicação das tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em contextos sociais;
- Conhecimento do homem na diversidade, numa evolução antropológica e cultural.