

MELINA LIMA PINOTTI

**AÇÕES AFIRMATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA:
TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS ENTRE SABERES E PRÁTICAS**

DOURADOS / MS

2017

MELINA LIMA PINOTTI

**AÇÕES AFIRMATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA:
TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS ENTRE SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/FCH/UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História

Orientador: Prof. Dr. Fernando Perli.

DOURADOS/MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P657a	<p>Pinotti, Melina Lima. Ações afirmativas e ensino de história: temáticas africanas e afro-brasileiras entre saberes e práticas. / Melina Lima Pinotti. – Dourados, MS: UFGD, 2017. 152f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Fernando Perli. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Ações afirmativas. 2. Ensino de história. 3. Saberes e práticas. 4. Nova Andradina. 5. Cultura africana e afro-brasileira. I. Título.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

**©Todos os direitos reservados.
Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

MELINA LIMA PINOTTI

**AÇÕES AFIRMATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA:
TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS ENTRE SABERES E PRÁTICAS**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Fernando Perli (Dr.,UFGD)_____

2º Examinador:

Carlos Augusto Lima Ferreira (Dr.,UEFS)_____

3ª Examinadora:

Maria Celma Borges (Dr.ª, PPGH/UFGD-UFMS)_____

4º Examinadora:

Lucimar Rosa Dias (Dr.ª, UFPR)_____

Ao meu amado filho Breno, meu eterno companheiro!

AGRADECIMENTOS

Acrescida de espiritualidade tenho gratidão à luz e paz que recebi em toda a extensão da pesquisa. Agradeço ao orientador Prof. Dr. Fernando Perli por ter aceitado meu projeto de pesquisa e por seu empenho nas orientações e correções. Sempre atento e sensível para não causar qualquer tipo de constrangimento entre orientador e orientanda. Atuante na área das *representações*, desde nosso primeiro encontro teve a preocupação em perceber quem eu sou, para que assim pudesse traçar os caminhos a serem trilhados. Desde nossa primeira reunião, deixou claro que notara a minha força de vontade ainda na entrevista.

Atribuo que essa força esteve relacionada à minha vontade de aproveitar cada momento das aulas e das orientações, por entender o que deixara para estar ali e o que enfrentara. Transitar semanalmente de Nova Andradina à Dourados para estudar implicava em dois conflitos. O primeiro deles era deixar meu filho Breno Fragnan Pinotti durante um dia inteiro, que apesar de estar aos cuidados do pai, o termômetro de mãe coruja sempre esteve alerta. E, enfrentar o volante por duas horas consecutivas a caminho da faculdade. Dirigir nunca foi um trauma, mas pegar a estrada semanalmente não é uma atividade prazerosa se acrescentarmos situações que não estão em nosso controle, como as chuvas, os trovões, o período noturno, as imprudências de motoristas e as más condições da estrada.

Trajetos esse que não foi mais duro por ter a companhia dos *caronistas de plantão*, que também faziam as aulas. Previsíveis que éramos na ida, o assunto era o conteúdo dos textos e livros das aulas. Na volta, tudo o que foi discutido em sala de aula. Agradeço aqui a companhia que fizeram nesse período.

Em especial, agradeço à amiga e “comadre” Rejane Trindade Rodrigues com quem dividi a experiência de fazer o mestrado. Foi difícil amiga, mas sem você ao meu lado seria ainda pior. Meu agradecimento ao amigo Danilo Leite Moreira que é um presente dos tempos da graduação. Agradeço também ao meu companheiro Rodrigo Fragnan Peres que me encorajou na certeza do que o mestrado representa para mim. Soube aceitar cada momento de ausência e aguardou meu retorno sempre com uma janta quentinha, por saber da minha fome e cansaço.

Agradeço às professoras que compartilharam suas experiências entre saberes e práticas e tornaram essa pesquisa possível. Professoras Tatiane, Daniele e Mariana. Vocês são incríveis.

Agradeço a Prof.^a Dra. Maria Celma Borges e Prof.^a Dra. Lucimar Rosa Dias por terem aceitado participar da banca de defesa e pelas contribuições na qualificação. Agradeço ao Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira pela disposição em participar da banca e suas devidas contribuições. Agradeço aos grupos de estudos pelas problematizações e referências, em especial, ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) coordenado pelo Prof. Dr. Lourival dos Santos e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (Gepeh) coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Lima, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Agradeço ao meu professor e amigo querido Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes, que como orientador na graduação reconheceu em mim um potencial para a pesquisa. E, por último, agradeço a oportunidade de ter minha pesquisa financiada, potencializando o tempo de dedicação aos estudos. Desejo que outros sujeitos também tenham privilégios para a realização de seus objetivos.

*“Mas de qual África a gente vai falar?
Porque são muitas Áfricas, não é?
São mais de duas mil línguas, pode imaginar...”*
(Nilma Bentes)

RESUMO

Este trabalho analisa a implementação da Lei 10.639/03 no município de Nova Andradina/MS, considerando três instituições escolares públicas nas esferas federal, estadual e municipal. A pesquisa compreende a lei como ação afirmativa que se configurou com a participação de inúmeros grupos sociais e políticos, como o movimento negro no Brasil, que assumiu, no decorrer das décadas, a educação como prioridade de sua agenda. Do que sugere a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), reformulada pela Lei 10.639/03, sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, muitas implicações são percebidas nas práticas dos sujeitos. Para compreender as condições dos sujeitos que lidam com os saberes e as práticas no ensino de História, foram utilizadas fontes orais, documentos e materiais escolares, atentando-se para a relação das tipologias de fontes para apontar dificuldades e possibilidades, de professoras e alunos, quanto ao ensino e aprendizagem da história e da cultura africana e afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas. Ensino de história. Cultura africana e afro-brasileira. Saberes e práticas. Nova Andradina.

ABSTRACT

This work analyzes the implementation of Law 10,639/03 in the city of Nova Andradina/MS considering three public school institutions at the federal, state and municipal spheres. The research comprehends the law as affirmative action that was configured with the participation of numerous social and political groups, such as the black movement in Brazil which has assumed education over the decades as a priority of its agenda. Among those suggested by the Law of Guidelines and Bases (9,394/96) reformulated by Law 10,639/03 which considers the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture required in all schools, many implications are perceived in the subjects' practices. In order to comprehend these many implications of the individuals that deal with the knowledge and practices in History teaching, oral sources, documents and school materials were used. In the account's construction, we sought to relate the typologies of sources to point out difficulties and possibilities of teachers and students regarding the teaching/learning of African and Afro-Brazilian history and culture.

KEYWORDS: Affirmative actions. History teaching. Knowledge and practices. Nova Andradina. African and Afro-Brazilian culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Trabalho escolar: Escola Estadual.....	115
Imagem 2 – Trabalho escolar: Escola Municipal	126
Imagem 3 – Trabalho escolar: Escola Municipal	131
Imagem 4 – Trabalho escolar: Escola Municipal	132
Imagem 5 – Trabalho escolar: Escola Municipal	137

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – 2º Eixo temático: “As relações sociais, a natureza e a terra”	70
Tabela 2 – 3º Eixo temático: “As relações de trabalho”	71
Tabela 3 – 2º eixo temático: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”	71
Tabela 4 – 3º Eixo temático: “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”	72
Tabela 5 – “Cidadania: diferenças e desigualdades	74
Gráfico 1 – “Desigualdades entre brancos e negros no Brasil”	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CEERT** – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CUT** – Central Única de Trabalhadores
- CPDOC** – Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- FNB** – Frente Negra Brasileira
- IPCN** – Instituto de Pesquisa e Cultura Negra
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MUCDA** – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
- MNU** – Movimento Negro Unificado
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCB** – Partido Comunista Brasileiro
- PNHD** – Programa Nacional de Direitos Humanos
- PPGH/UFGD** – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- SED/MS** – Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul
- SEPPIR** – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- SNCR** – Secretaria Nacional de Combate ao Racismo
- TEN** – Teatro Experimental do Negro
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- UDN** – União Democrática Nacional
- UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados
- UFMS** – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- UHC** – União dos Homens de Cor
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
- UNIAFRO** – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	11
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E A CONFIGURAÇÃO DA LEI 10.639/03	29
1.1 – Ações do movimento negro no Brasil e reivindicações no campo educacional	31
1.2 – Movimento negro, articulações políticas e a Lei 10.639/03	46
CAPÍTULO II – DOCUMENTOS, PRÁTICAS E SUJEITOS: AS INTERFACES DA LEI 10.639/03	57
2.1 – A Lei 10.639/03 e as regulamentações da educação para as relações étnico-raciais	57
2.2 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio: temáticas africanas e afro-brasileiras	66
2.3 – O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e Médio	78
2.4 – A formação em História e a disposição de materiais que envolvem a lei 10.639/03: percepções a partir das narrativas dos sujeitos que lidam com o ensino de história	82
2.5 – A apropriação do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul: entre saberes e práticas	89
CAPÍTULO III – SABERES, FAZERES E APROPRIAÇÕES: TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA CULTURA ESCOLAR	101
3.1 – A mobilização dos saberes e o ensino das temáticas africanas e afro-brasileiras	101
3.2 – Saberes, fazeres e apropriações na <i>Semana da Consciência Negra</i>	103
3.3 – Temáticas africanas e afro-brasileiras e o mito da democracia racial no Brasil ..	112
3.4 – Exposições e representações no <i>Dia da Consciência Negra</i> : usos do livro didático e das mídias	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
FONTES	148
LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	149
APÊNDICE A	150

INTRODUÇÃO

Iniciei o curso de Licenciatura em História no segundo semestre do ano de 2007, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Nova Andradina. No ano de 2010, intencionada em participar do *VII Encontro Regional Centro-Oeste de História Oral*, escrevi um texto sobre diversidade cultural, apresentado como trabalho completo intitulado *Negros, Índios e Ibéricos no ensino de História: diversidade cultural na formação da sociedade brasileira*. Na ocasião, me aproximei de leituras que envolviam a Lei 10.639/03. Caminhando para os semestres finais do curso, participei de eventos e projetos voltados para a pesquisa sobre o ensino de História.

Nessa aproximação, implicações acerca da Lei 10.639/03 e do ensino de História fizeram parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o título *Diversidade cultural no ensino de História: uma análise a partir do livro didático Nova História Crítica*. O texto sobre *diversidade cultural* formou o primeiro capítulo. Problematizações, a partir de um grupo de estudo que participei no quarto semestre, agregaram ao segundo capítulo críticas às reformas curriculares e na regulamentação do ensino de História para o Ensino Médio. O objeto de pesquisa foi o livro didático usado por escolas estaduais do município de Nova Andradina e sua análise compôs o terceiro capítulo do trabalho. Depois de apresentado, publiquei partes do TCC em eventos científicos, publiquei artigo em periódico especializado e um capítulo que compôs o livro *História e Educação na Sociedade de Classes*, organizado por Jean Paulo Pereira de Menezes.

Em minha formação, a continuidade dos estudos foi bastante incentivada pelos professores do campus de Nova Andradina, que colocaram o programa de mestrado da UFGD como referência. A possibilidade de cursar uma pós-graduação foi almejada desde os tempos de bolsista de extensão, porém, ao terminar a faculdade no primeiro semestre de 2011, minha necessidade era ter experiências com a prática do ensino de História. Passei a lecionar História como substituta no município de Nova Andradina. Em 2012, ministrei aulas de História e Filosofia na Escola de Ensino Fundamental e Médio das Faculdades Integradas de Nova Andradina (FINAN) e na Escola Estadual Professora Fátima Gaiotto Sampaio. Em ambas lecionei por quatro anos.

Tendo conhecimento do crescimento das pesquisas em ensino de História e da Lei 10.639/03, percebi que havia possibilidades de um projeto de mestrado. No ano de

2014, em uma conversa informal, a Prof.^a Dr.^a Maria Celma Borges lançou ideias para pesquisar como a Lei 10.639/03 estava sendo trabalhada em escolas de Nova Andradina. Escrevi um pré-projeto tomando como referência o que havia pesquisado no meu TCC e percebi na linha de pesquisa *Movimentos sociais e instituições* do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD) a possibilidade de pesquisar a Lei 10.639/03 e o ensino de História. A proposta foi correspondida nas orientações do Prof. Dr. Fernando Perli, por compreender os objetivos da Lei 10.639/03 como ações afirmativas reivindicadas pelo movimento negro no Brasil e a instituição escolar como espaço de implementação da lei, principalmente por meio do ensino de História.

O ensino de História tem se despontado como campo de pesquisa nas licenciaturas e em programas de pós-graduação. Com objetivos diversos, que partem da formação de professores e alcançam às condições de trabalho docente, pesquisadores têm voltado seus olhares para questões que, para além dos saberes, sugerem compreender as práticas dos sujeitos.

Nas pesquisas, os saberes podem ser compreendidos como os documentos que regulamentam o ensino de História, como currículos, livros didáticos, leis e regulamentos. Além disso, são entendidos como os saberes adquiridos e produzidos pelos professores na experiência escolar. A prática são os métodos usados pelos sujeitos, como professores, alunos e gestões, que lidam com os saberes no cotidiano escolar. Nesse redirecionamento, a pesquisa acerca do ensino de História migrou da externalidade da sala de aula para questões internas dos sujeitos que compõem as práticas e os saberes.

Ao trabalhar a prática e os saberes dos sujeitos no ensino de História, Ana Maria Monteiro (2007) aponta os caminhos percorridos pelas pesquisas da educação que tiveram seus interesses voltados para os saberes e as práticas. Nesse sentido, afirma que estudos da década de 1950 e 1960 relacionavam o desenvolvimento do ensino à personalidade do professor. Desse modo, buscavam compreender as variáveis que formavam a personalidade do professor e avaliavam o resultado dos métodos de ensino. Ainda na década de 1960, pesquisas se orientaram pela premissa de que o professor não era o maior responsável pelo aprendizado. Alinhada à sociologia, muitas pesquisas enfatizaram que o meio social também influenciava o rendimento do aluno quanto ao ensino e a aprendizagem, descentrando a responsabilidade pelo ensino além do professor.

Na década de 1970, as pesquisas se voltaram para os professores. Segundo Monteiro (2007), buscava-se compreender as relações entre o processo, definido como os métodos de ensino, e os produtos, definidos como as aprendizagens dos alunos. Assim, o professor era considerado um gestor de saberes, embora o saber não fosse objeto de pesquisa. A investigação direcionava os professores para o que eles *fazem* e não o que *sabem*. Essa concepção abriu espaço para outros métodos que buscavam avaliar as finalidades do ensino.

Ainda na década de 1970, as pesquisas acerca do ensino de História voltaram-se para os saberes e as práticas. As demandas eram impulsionadas pela preocupação com a educação. Identificados os problemas, os objetivos eram direcionados para o desenvolvimento dos professores em suas práticas. As pesquisas passaram a problematizar *o que é ser professor e os saberes ensinados*. O professor passou a ser considerado o sujeito que atua em sala de aula, que faz escolhas e julgamentos. A prática docente passou a ser investigada considerando aspectos como planejamento, avaliação e demais ações no ensino.

Um programa da década de 1980 que ficou conhecido como *repertório de conhecimento*, originado na América do Norte, buscou delinear um panorama acerca do ensino para estabelecer novas formações para professores. Acreditava-se que o desenvolvimento do ensino estava relacionado à formação de qualidade dos professores.

Algo interessante para se pensar é o caminhar das pesquisas acerca dos sujeitos que lidam com o ensino, pois há um redirecionamento nas pesquisas que passaram da investigação de como os professores *fazem* para o que eles *sabem*. Cabe ressaltar que não se tratou de um avanço nas pesquisas, mas de um novo olhar para o professor, tendo como premissa a eficácia do ensino. Nesse sentido, as pesquisas acerca dos saberes e das práticas passaram a ser articuladas no Brasil na década de 1990 através de estudos publicados em eventos e teses defendidas em programas de pós-graduação.

No que tange aos saberes e práticas de sujeitos que envolvem a diversidade cultural, Nilma Lino Gomes¹ (2012), em pesquisas voltadas para a prática pedagógica, afirmou a necessidade de investigar a diversidade étnico-cultural, o currículo e a

¹Nilma Lino Gomes, natural de Belo Horizonte – MG, é doutora em Antropologia social pela USP e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG e membro da equipe do Programa Observatório da Juventude pela mesma universidade. Possui vários livros sobre questão racial. Foi a primeira mulher negra a comandar uma universidade federal no Brasil. Em 2015 foi nomeada pela presidente Dilma Rousseff para ocupar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, permanecendo no cargo até o dia do afastamento da presidente pelo Senado. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7444449891704854>>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

formação de professores. Nessa perspectiva, uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - (SECAD/MEC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil e o Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apoiaram e financiaram o projeto de pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03*. A pesquisa justificou-se pela necessidade de compreensão do cenário de implementação da lei, para então promover políticas públicas educacionais em níveis nacionais.

No ano de 2012, a pesquisa foi publicada num livro organizado por Gomes, que tem como título o nome do projeto e compõe a *Coleção Educação para Todos* publicada pelo MEC e UNESCO. Como resultado da pesquisa, Gomes afirmou que os caminhos metodológicos para a implementação da Lei 10.639/03 eram desafiadores para os sujeitos que compõem o campo educacional em diferentes regiões do Brasil e que as ações contribuíam para o combate ao racismo, presente, sobretudo no ambiente escolar, revelando a construção de novos saberes e práticas. Ao considerar as dificuldades em superar o racismo, Gomes ponderou sobre a importância dos movimentos afirmativos, uma realidade nas escolas investigadas. Porém, é necessário cautela para apurar que as ações não acontecem de forma linear em diferentes escolas e algumas avançam em relação às outras, pois o processo de implementação da Lei 10.639/03 é marcado por avanços, desafios e descontinuidades, influenciado pela realidade de cada grupo escolar.

Nesse sentido, o ensino de História é reformulado a partir do envolvimento de diferentes grupos sociais e políticos que contribuem para a formulação de ações afirmativas pelo poder público. Dentre inúmeros grupos, tomamos como referência a construção de demandas do movimento negro no Brasil no campo educacional e a configuração da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96. Na reformulação da LDB tornou-se obrigatório o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos escolares.

As ações afirmativas são políticas públicas criadas por instituições públicas ou privadas com o objetivo de diminuir as desigualdades raciais. Como partes integrantes destas ações estão a desconstrução de uma representação negativa dos negros, a inserção justa e igualitária na sociedade e o combate ao racismo. No Brasil, tais políticas públicas tornaram-se necessárias diante de um cenário de injustiça e desigualdade

social, advindos ao longo dos séculos, pela escravidão, segregação, inferiorização e preconceito contra a população negra.

Assim, a presente dissertação tem como objetivo analisar a implantação da Lei 10.639/03 no contexto escolar do município de Nova Andradina a partir de fontes que possibilitam problematizar as condições cotidianas dos professores. Em seu conteúdo, a lei ressalta a importância da escola e do ensino de História em trabalhar temáticas que envolvem questões da diversidade cultural no Brasil.

Localizada no sudeste do estado de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina é a maior cidade do Vale do Ivinhema². Devido ao número abrangente de escolas³ e a impossibilidade de trabalhar com todas, fiz a escolha de três instituições para a realização da pesquisa tomando como critério as esferas municipal, estadual e federal⁴. Assim, na Escola Municipal, que oferece o Ensino Fundamental, o foco de análise foram os anos finais (6º ao 9º ano). Na Escola Estadual, que oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o interesse se concentrou nas turmas do Ensino Médio. No Instituto Federal, que oferece cursos técnicos para o Ensino Médio, a pesquisa propõe compreender a implantação da lei em cursos técnicos de agropecuária e informática.

A escolha dessas três escolas justifica-se pela variedade de alunos e por serem instituições públicas com finalidades diferenciadas no contexto da educação de Nova Andradina. A ideia inicial da pesquisa era limitar-se ao Ensino Médio, porém, as escolas municipais abrangem apenas o Ensino Fundamental, o que pode agregar valiosas informações do trabalho com as temáticas africanas e afro-brasileiras. Na delimitação do objeto de pesquisa, percebe-se que cada escola chamou atenção por suas peculiaridades.

² O Vale do Ivinhema é composto pelas seguintes cidades: Nova Andradina, Bataiporã, Ivinhema, Bataguassu, Brasilândia, Anaurilândia, Taquarussu, Santa Rita do Rio Pardo, Angélica e Novo Horizonte do Sul. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br>>. Acesso em 01 de abril de 2016.

³ Atualmente a cidade de Nova Andradina conta com 18 escolas, sendo: sete municipais, sete estaduais, uma federal e três particulares, que não fará parte da pesquisa, pois o foco são instituições públicas.

⁴ Com a finalidade de preservar a identidade das docentes e demais envolvidos/as na pesquisa, os nomes citados nesta pesquisa são fictícios. Desta forma, as escolas também não foram identificadas, tampouco seus respectivos endereços. Portanto, no decorrer do trabalho, as referências feitas às escolas voltam-se as esferas institucionais em que atuaram as profissionais, sendo: Escola Municipal (professora Daniele), Escola Estadual (professora Tatiane) e o Instituto Federal (professora Mariana).

Os motivos para a escolha da escola municipal são vários, como a localização periférica na cidade, o atendimento a alunos oriundos dos bairros⁵ localizados em suas proximidades e o contato que tive com os trabalhos ali desenvolvidos quando fazia a graduação em História através da participação em projeto de extensão e num outro momento em que atuei como docente, durante um semestre, por substituir um professor que estava de licença. A convivência com os alunos me permitiu conhecer e questionar as condições sociais enfrentadas no cotidiano.

Também como motivo da escolha, cabe ressaltar que conheci a professora Daniele ao participar de um curso de formação continuada no ano de 2008. Recém-formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana, Daniele estava no gozo de sua profissão. Havia se mudado para Nova Andradina e assumido o concurso de 20 horas para dar aulas de História em escolas do município. De início lecionou em várias escolas municipais e em diversas turmas. Por questões de afinidades, no ano de 2013, removeu sua carga horária para a Escola Municipal envolvida nessa pesquisa, assumindo aulas nos anos finais do Ensino Fundamental.

A Escola Estadual foi escolhida por critérios mais pragmáticos. Apesar de ser a escola onde cursei o Ensino Médio (2001/2003) e fiz o Estágio Supervisionado do curso de graduação em História (2010), o que chamou atenção foram os índices do IDEB⁶ e do ENEM⁷ alcançados pela escola. Por ser considerada modelo no município de Nova Andradina, a instituição escolar atende alunos dos mais variados bairros da cidade e tem concorrência em período de matrículas no início do ano. Embora seja considerada pela

⁵ Sendo eles: o bairro Durval Andrade Filho, bairro Argemiro Ortega, bairros Bela Vista I e Bela Vista II e Antônio Ulisses Pinheiro. Todos contam com casas de programas governamentais (federal, estadual e municipal) que são cedidas às famílias de baixa renda.

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 01 de abril de 2016.

⁷ A escola conquistou a liderança desde o ano de 2005, quando as notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passaram a ser divulgadas pelo MEC. Em 2014 a escola alcançou a média de 515,62 ficando em décimo sétimo lugar no ranking das escolas públicas de Mato Grosso do Sul. No Ensino Médio, a taxa de aprovação dos alunos é de 87,90% e a taxa de evasão é de 0,40%. No último IDEB realizado no ano de 2015, enquanto a média lançada para as escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul foi de 4,1, a Escola Estadual alcançou a nota de 6,4, superando a projeção que era de 5,6. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em 02 de abril de 2016.

comunidade uma *escola elitizada*, é perceptível uma diversidade social e econômica de alunos.

Nessa escola foi escolhida a professora de História Tatiane. Oriunda de Corumbá/MS, onde iniciou a licenciatura em História na UFMS, a docente formou-se em 1999, após se transferir para a UFMS, campus de Dourados. Professora efetiva na cidade de Dourados/MS, após conseguir remanejar seu concurso para Nova Andradina no ano de 2012 efetivou suas aulas na Escola Estadual, envolvida na pesquisa. Cabe ressaltar que a professora Tatiane, por reconhecer sua identidade negra, tem uma postura militante em defesa dos direitos da negritude na sociedade brasileira. Exemplo disso foi ter usado do direito de cotas para negros ao se inscrever para o último concurso⁸ que prestou e assumiu a docência, também no ano de 2012, sendo, a partir de então, efetiva em 40 horas/aulas, na mesma escola.

A escolha do Instituto Federal decorreu deste possuir um ensino de cursos técnicos integrados de nível médio, que por estar localizado na área rural do município atende muitos alunos que moram nas proximidades, interessados no ensino voltado para a agropecuária. Para os alunos residentes na cidade, muitos cursam o ensino técnico em informática. A opção dos alunos por estudarem no campus denota um enfrentamento diário de um trajeto de pouco mais de 20 quilômetros de estrada de chão, agravado em épocas de chuva e pelo desconforto do transporte em ônibus circular.

As dificuldades não se limitam na falta de logística do ir e vir, pois para o ingresso é preciso passar por um processo seletivo que exige pontuação em uma prova para efetuar a matrícula. A matriz curricular do Instituto Federal é diferente das escolas municipais e estaduais. As disciplinas são cursadas por semestres e se aproximam das condições de oferta das universidades. As exigências também são maiores quanto ao ensino e a pesquisa, tanto para alunos quanto para professores.

No momento inicial da pesquisa, período em que realizei as entrevistas, as aulas de História eram lecionadas pela professora Mariana, que estava no final de seu contrato de dois anos. Oriunda da cidade de Dourados/MS formou-se em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2009, onde concluiu o mestrado

⁸Em uma conversa informal, a professora Tatiane explicou que ao se inscrever e tentar vaga em seu segundo concurso optou por usar a cota de cidadã negra. Por ter uma boa qualificação conseguiu passar nas duas listagens, na geral e nas cotas. Para não usar a cota de outra pessoa, optou pela lista geral. Na ocasião, Tatiane disse que o uso de cotas no concurso não é um processo simples, em que o indivíduo apenas assinala uma possibilidade de cor/raça/etnia e apresenta uma foto, pois o processo de seleção inclui uma entrevista feita na capital com os candidatos que optaram por usar o sistema de cotas, sendo entrevistados por três representantes, um do estado, um da etnia indígena e outro da etnia negra. Somente após serem identificados e aceitos na entrevista é que os candidatos podem usar o sistema de cotas.

no Programa de Pós-Graduação em História, no ano de 2014, tendo como objeto de pesquisa o ensino de História Regional em escolas dos municípios de Nova Andradina e Dourados no estado de Mato Grosso do Sul.

Na pesquisa, a partir dos saberes e das práticas que envolvem o ensino de História e a Lei 10.639/03, é necessário identificar as fontes utilizadas, os caminhos percorridos e a metodologia para problematizar e construir a narrativa.

Na dissertação estão sendo consideradas fontes históricas escritas em formato impresso e digital, documentos escolares e entrevistas que configuraram fontes orais. As fontes impressas e digitais são constituídas por documentos que regulamentam o ensino de História, como a Lei 10.639/03, a LDB, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (PCNs) e o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e Médio.

Os documentos escolares são os materiais produzidos e fornecidos pelas professoras resultantes da docência nas instituições pesquisadas, como planejamento de atividades, avaliações, materiais didáticos e trabalhos escolares. Como procedimento geral, os materiais cedidos pelas professoras foram copiados ou fotografados quando visitadas as instituições e estão armazenados em formato digital. As fontes orais, relevantes para compreender a prática dos sujeitos que lidam com os saberes, foram constituídas por entrevistas com as professoras e aplicação de questionários temáticos junto aos alunos. Cada tipologia de fonte exige do pesquisador um método de problematização e o objetivo é a construção de uma narrativa que entrelace a variedade de fontes, considerando a subjetividade e o que se pretende compreender ao interpretá-la.

Vale destacar que muitos trabalhos utilizam a Lei 10.639/03 com os mais variados propósitos, sobretudo com o intuito de relacioná-la ao ensino de História. A proposta desta dissertação, apresentada no Capítulo I, é realizar um diálogo teórico com o contexto histórico⁹ da lei para, então, alcançar o ensino de História, considerando, sob

⁹ Para compreender o contexto histórico que culminou na elaboração e aprovação da Lei 10.639/03 foram considerados os conteúdos previstos na Constituição Federal de 1988, na qual afirma a igualdade de todos. O Decreto nº 1.904 de 1996 que assegurou a luta dos negros por uma inserção justa e igualitária na sociedade, as Leis 1.390 de 1951 e 7.716 de 1989 que passaram a tratar como crime a discriminação racial. E todo o processo de legalização que envolveu o ensino de História em relação às temáticas africanas e afrodescendentes a iniciar pela Constituição da Bahia em 1989. Estes documentos não foram

uma perspectiva histórica, as ações afirmativas que se configuraram com a participação do movimento negro no Brasil, a elaboração e aprovação da Lei 10.639/03.

Enquanto fonte histórica, a Lei 10.639/03 é analisada no Capítulo I a partir de duas questões. Uma, refere-se à aproximação da data de aprovação da lei, em 09 de janeiro de 2003, com a posse do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 01 de janeiro de 2003. Outra, diz respeito aos motivos da lei não ter sido aprovada em sua completude. Não se pode perder de vista que a Lei tem uma historicidade que não a isola como um produto sem relações com debates que remontam décadas na História do Brasil. Assim, optou-se em analisar as ações afirmativas construídas a partir de diferentes sujeitos sociais e políticos, em especial, o movimento negro no Brasil, que culminaram no projeto de lei.

Sancionada a Lei 10.639/03, documentos foram formulados e alterados para dar conta das orientações firmadas. Nessa perspectiva, propõe-se no segundo capítulo analisar documentos que, nas últimas décadas, regulamentaram o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, como a LDB de 1996, que teve dois artigos alterados com a aprovação da Lei 10.639/03; os PCNs publicados em 1998 por destacarem em seus conteúdos as possibilidades de reflexão acerca da valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças; e as considerações e silenciamentos dos Referenciais Curriculares do Estado de Mato Grosso do Sul à Lei 10.639/03.

Como parte dos procedimentos de regulamentação, em 2004, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, junto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) apresentou um parâmetro curricular intitulado, *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Nele, foram relevados os objetivos, a contribuição e cobrança do poder público em suas diferentes instâncias para a aplicação da lei.

O objetivo principal de utilizar essas fontes é compreender os suportes que regulamentaram as práticas dos sujeitos. Na construção da narrativa serão consideradas as instâncias de regulamentação e das práticas docentes, a partir das fontes orais, considerando as relações e dissensões entre o previsto nas regulamentações e as condições dos sujeitos nas instituições escolares, pois à medida que se aprende as

analisados como fontes, apenas citados no trabalho por fazer parte dos caminhos trilhados no processo das ações afirmativas.

aproximações e/ou os distanciamentos, abrem-se possibilidades para identificar implicações nas práticas de ensino.

Cabe ressaltar que devido à extensão dos documentos e a variedade de informações, foram analisadas somente as partes referentes ao ensino de História, ligadas às questões étnicas. Tomou-se o cuidado de ler os documentos no período que se elaborou o roteiro de questões para as entrevistas com o objetivo de fazer perguntas referentes ao ensino e a lei, bem como para criar possibilidades de entrelaçar as narrativas das professoras com os conteúdos dos documentos.

Discutidas as ações afirmativas reivindicadas pelo movimento negro que culminaram na elaboração da Lei 10.639/03 e analisados como os documentos reguladores do ensino de História influenciam na prática das professoras, o Capítulo III voltou-se para os saberes das professoras como campo de pesquisa. O objetivo é compreender como os sujeitos que lidam com o ensino de História apropriam o ensino das temáticas africanas e afro-brasileiras, relevando as leituras que fazem das representações de negros e negras na história ensinada.

As fontes orais, materiais escolares e questionários dos alunos foram trabalhados de modo a promover um diálogo, considerando os saberes dominados e ensinados pelas professoras, para dialogar com as apropriações da história ensinada, a partir dos trabalhos e questionários dos alunos.

Por serem muitos os trabalhos dos alunos, procedimentos de seleção foram adotados. A metodologia de escolha se deu no próprio andamento da escrita, à medida que as possibilidades surgiram, na construção de um diálogo entre os trabalhos dos alunos e as narrativas das professoras. As fontes, por terem importância, uma vez presentes no corpo do texto possibilitam uma breve visualização do cenário escolar para os interessados. Cabe ressaltar que nos materiais resultantes de atividades escolares é possível perceber vários problemas que sustentam a presente análise, como a diferença social dos alunos, a forma como percebem identidades, preconceitos, diversidades e representações dos negros no ensino de História e na sociedade.

Como fio condutor na elaboração do questionário que totalizam dez questões, consideraram-se as análises dos documentos escolares coletados e o primeiro encontro informal com as professoras. As questões estão numa sequência lógica que possibilitaram informações relevantes para a elaboração da dissertação. As questões dicotômicas apresentam opções de respostas como “sim ou não”, “concordo ou não concordo” ou indicam desconhecimento sobre o assunto. Também constam questões de

múltipla-escolha em que os respondentes optaram por uma das alternativas elencadas no questionário. Com essas questões pretendeu-se criar um banco de dados de estimativas para identificar aspectos culturais e sociais dos alunos.

Outras questões, consideradas abertas, possibilitaram ao respondente expressar conceitos em relação ao tema da pesquisa, sem estar limitado entre um rol de alternativas, o que potencializa o trabalho com a análise de representações na construção da narrativa. Uma das ideias é problematizar a dificuldade da maioria dos alunos que se declararam negros ou pardos em defender a importância de estudos acerca da temática africana e afro-brasileira.

Em cada instituição escolar foram escolhidas duas turmas para realizar o questionário. De interesse do que propôs a pesquisa, as professoras escolheram turmas com perfis e percepções bem diferentes pela ótica dos professores das escolas, para assim enriquecer o campo de investigação e análise. Os alunos foram informados sobre a atividade apenas no momento de aplicação do questionário.

As entrevistas e a coleta de documentos escolares produzidos em atividades resultaram de um percurso de procedimentos. No início do mês de novembro de 2015 foram estabelecidos os primeiros contatos com as professoras que compõem a pesquisa. O período definido para procurá-las procurou coincidir com as aulas que tratassem de temáticas africanas e afro-brasileiras próximas ao dia 20 de novembro, data em que se comemora o *Dia da Consciência Negra*. O contato com as experiências das docentes possibilitaram recolher documentos escolares que, de maneira mais específica, compõem o Capítulo III.

Num primeiro momento, para a realização das entrevistas, ocorreram encontros informais com cada professora para a apresentação do objetivo da pesquisa e o convite de participação. Pessoalmente, apenas a professora Daniele era conhecida e, antes de comunicá-la, tive uma conversa com a diretora e professora Joana. Ambas compreenderam a relevância da pesquisa e de imediato aceitaram participar. De maneira diferente, as professoras Mariana e Tatiane foram conhecidas no momento do convite, sem contato prévio, com gestores das instituições. Do mesmo modo, as professoras aceitaram participar da pesquisa.

As professoras se mostraram dispostas a contribuir para a pesquisa ao considerarem a necessidade de reflexão de suas práticas e, de certa forma, sentiram-se reconhecidas ao perceberem que existem trabalhos que se preocupam com o fazer história em sala de aula. Por conhecerem os ofícios do historiador e o apreço do

professor/pesquisador pelas fontes numa pesquisa histórica, concederam prontamente entrevistas que envolveram suas práticas em sala de aula.

As entrevistas tiveram caráter temático, uma vez que o roteiro de perguntas esteve voltado ao ensino de História e sua relação com a Lei 10.639/03. O roteiro se iniciou com a identificação da formação acadêmica e profissional. Outras questões fizeram referência aos documentos que regulamentaram o ensino de História e as implicações acerca de suas práticas em sala de aula com temáticas africanas e afro-brasileiras.

Ao recolher documentos escolares constatou-se que as professoras possuem métodos de trabalhos diferentes, o que possibilitou agregar uma variedade de materiais produzidos em atividades. A professora Tatiane, da Escola Estadual, forneceu fontes impressas para a pesquisa, como trabalhos realizados pelos alunos nos seminários de pesquisa, avaliações e planejamento de aulas. A docente optou pela produção de materiais por meio de pesquisas, uma vez que, segundo ela, o livro didático apresenta uma defasagem no que tange aos conteúdos referentes às temáticas africanas e afro-brasileiras. Também foi possível presenciar uma feira de ciências na escola, que dentre várias atividades, expôs máscaras africanas como trabalhos da disciplina de História. Na ocasião, todo o material exposto foi registrado e digitalizado.

Segundo a diretora da Escola Municipal, em anos anteriores existiram projetos de ensino que transformavam o dia 20 de novembro num festival de atividades. Com o passar dos anos, os envolvidos com o projeto optaram por atividades mais simples diante da escassez de recursos, as atribuições de trabalho numa data no último bimestre do ano letivo e a fragilização teórica das ações. A professora Daniele não participou desses projetos de ensino e seu trabalho com as temáticas africanas e afro-brasileiras se restringiu ao uso de livro didático em sala de aula. Um capítulo de cinco páginas seguido de atividades foi copiado para a pesquisa. Em decorrência da escola não possibilitar cópia para todos os alunos, a professora compartilhou o conteúdo no quadro para os alunos registrarem em seus cadernos.

Os alunos também foram orientados para desenharem representações de resistência e da luta de negros no cenário da escravidão no Brasil a partir de informações retiradas de livros e da internet. No dia 20 de novembro de 2015, os desenhos foram expostos em cartazes organizados pelos professores e pela coordenação. Ao ser convidada para prestigiar a exposição e participar colando cartazes e revisando textos, na ocasião, registrei todos os trabalhos em fotografias.

A professora Mariana, do Instituto Federal, trabalhou as temáticas durante uma semana por meio de um projeto de ensino em forma de ciclo de atividades, acompanhado no decorrer da pesquisa. Por ter um caráter mais prático e menos teórico, os alunos assistiram filmes e documentários, participaram de palestras seguidas de debates e oficinas sem, contudo, trabalharem com textos. O questionário da pesquisa foi utilizado como fechamento das atividades. O material fornecido para análise foi o projeto de ensino e os e-mails trocados entre as professoras, em diálogos interdisciplinares, para a construção do ciclo de atividades. Os cartazes confeccionados pelos alunos que estavam expostos no pátio também foram registrados e digitalizados.

Como toda pesquisa, situações inusitadas são importantes para se compreender e construir o objeto de estudo. Na ocasião em que participei do ciclo de atividades no Instituto Federal, tive a oportunidade de entrevistar duas adolescentes que foram convidadas pela professora Mariana para realizarem uma oficina de turbante junto aos alunos. Apesar da entrevista não ter sido planejada e feita em dupla, as observações foram significativas. Ambas se reconheceram como negras participando ativamente do *Coletivo Cacheia*, grupo de meninas que buscam a construção da identidade a partir dos cabelos cacheados e crespos. Suas narrativas revelaram acontecimentos no ambiente escolar ainda crianças, quando eram expostas por colegas em ações preconceituosas devido o cabelo. A vontade de resistir veio do ambiente familiar e do próprio incentivo dos professores de História ao evidenciar a luta dos negros e sua importância histórica na construção do Brasil.

Na perspectiva da prática docente, identificar e compreender as implicações do que sugere a lei é partir das dificuldades que vivenciamos como professores de História no cotidiano escolar. Assim, sujeitos que lidam com o ensino de História devem ser compreendidos não apenas como meros reprodutores da historiografia, mas como agentes históricos que produzem e se apropriam de múltiplos conhecimentos.

CAPÍTULO I

O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E A CONFIGURAÇÃO DA LEI 10.639/03

O presente capítulo busca compreender a luta do movimento negro no Brasil na construção de uma agenda de reivindicações junto ao campo da educação, que contribuiu para a elaboração e aprovação da Lei 10.639¹⁰, sancionada em 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O objetivo é historicizar o movimento social e sua relação com a configuração da lei que modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e proporcionou a criação de uma diretriz curricular específica para educação das relações étnico-raciais.

Propõe-se compreender os valores sociais defendidos pelo movimento negro nas últimas décadas, tendo como base a luta pela conquista de direitos firmados através da Constituição Federal de 1988¹¹, do Decreto número 1.904 de 13 de maio 1996 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD) e assegura a luta dos negros, da Lei do Crime Racial nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989 que trata como crime o preconceito racial e, por fim, da LDB que defende a inserção da luta dos negros no ensino de História servindo de referência para a Lei 10.639/03. Considera-se que a lei é

¹⁰ 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.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

¹¹ Artigo. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

uma ação afirmativa dos resultados de lutas contínuas do movimento negro, o que sugere pesquisar os suportes elencados para a aplicabilidade da lei no ambiente escolar.

Para compreender a organização do movimento negro no Brasil é preciso definir o que é um movimento social e sua contribuição na construção de uma sociedade igualitária. Para tanto, recorro a Gohn (2010) para ressaltar os movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990, momento político em que movimentos sociais se articularam para conquistar direitos e espaços na sociedade. Assim, as mobilizações coletivas cresceram num contexto de abertura política em que a pluralidade cultural e os problemas sociais ficaram mais visíveis.

A sociedade somente busca resolver os problemas que ela mesma produz e conhece (BLOCH, 2001). No Brasil, durante as últimas décadas, movimentos sociais se organizaram, cada vez mais, em torno de reivindicações no campo educacional, abrangendo “questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, [...] Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes” (GOHN, 2010, p. 42). Como desafios sociais, a autora propõe a democratização dos espaços públicos por meio da organização dos movimentos sociais articulados aos ambientes escolares em contraposição a projetos idealizados nos gabinetes e pouco executados em sala de aula.

A participação da comunidade escolar não deve estar limitada a ações isoladas, mas a uma participação cotidiana que associe setores da sociedade às mais variadas atividades escolares. A comunidade deve participar das escolhas escolares para dar consistência sociopolítica à educação. É nesse sentido que a articulação de grupos sociais, a elaboração e a aprovação da Lei 10.639/03 apresentam objetivos referentes à função social da escola no enfrentamento do preconceito e na busca pela garantia do direito à igualdade.

Em diálogo com essas questões, Kauchakje (2010) apontou que, no início do século XXI, os movimentos sociais devem ser entendidos como base para outras participações populares, pois estão ligados a questões pedagógicas e políticas que favorecem a participação social e a criatividade, permitindo aflorar ideias inovadoras para alcançar melhorias sociais, econômicas e políticas, dentre outras dimensões, de grupos envolvidos. Assim, a autora considera que os movimentos sociais estão no cerne da democracia, tendo em vista que a participação social e a luta por direitos visam inibir a opressão social.

Ao escrever sobre aspectos históricos dos movimentos sociais, Kauchakje (2010) explicou que estes, longe de um significado único, devem ser compreendidos a

partir dos contextos que estão inseridos. Assim, a perspectiva das práticas difere das percepções do campo teórico. A problematização desse distanciamento entre prática e teoria aumentou nas décadas de 1970 e 1980, quando os movimentos sociais adquiriram proporções significativas e lançaram novos problemas para os teóricos estudarem.

Ainda, segundo a autora:

Movimentos sociais são formas de ação coletiva com algum grau de organização. Representam o conflito ou a contradição entre setores da população pela conquista e/ou administração de recursos e bens econômicos, culturais e políticos, também promovem modificações e transformações das relações instituídas de uma sociedade, havendo os que almejam a manutenção das instituições sociais (KAUCHAKJE, 2010, p. 81).

Gonh (2010) e Kauchakje (2010) consideram que os movimentos sociais podem ser compreendidos à luz de uma ampliação da diversidade nos últimos anos. Atualmente, os movimentos sociais podem ter demandas sem estarem, necessariamente, atrelados a greves e passeatas, pois há outros mecanismos de reivindicações que os tornam diversos. “Da mesma forma, não se pode medir o êxito de movimentos sociais por seus ganhos, conquistas e/ou perdas pontuais, mas sim pela mobilização de valores e pela disposição de manifestação que mantêm” (KAUCHAKJE, 2010, p. 88). Assim, a importância de movimentos sociais está associada à qualidade da participação daqueles que os integram. É o empoderamento das pessoas e seu comprometimento que faz a diferença em qualquer movimento social.

Nesse sentido, ao ser proposta uma pesquisa que trata da inserção da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula é preciso definir o movimento negro. Para tanto, recorro a Domingues:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Mesmo que uma definição por etapas possa reduzir a compreensão dinâmica do movimento negro, o autor o divide em quatro etapas na História do Brasil e evidencia as principais ações que contribuíram para a construção das agendas de reivindicações do movimento social.

1.1 Ações do movimento negro no Brasil e reivindicações no campo educacional

Conforme Domingues (2007), a primeira fase do movimento negro no Brasil ocorreu entre os anos de 1889 e 1937, período marcado pela República Velha, os governos provisório e constitucional de Getúlio Vargas e o Estado Novo. Com a Proclamação da República, reforçou-se a ideia, outrora pensada no Império¹², de criar uma identidade nacional por meio de referências que pudessem estabelecer concepções de pátria e de nação. Paralelo à construção da identidade nacional criaram-se representações negativas da população negra.

Negros, índios e mestiços ocuparam um lugar marginalizado na construção do Estado Nacional desde o Império, embora suas lutas e resistências¹³ fossem evidentes no processo de consolidação da República. O projeto elitizado de República não considerou a grande parcela negra de sua população¹⁴. A historiografia¹⁵ oficial das primeiras décadas do século XX corroborou para o racismo e para empurrar grupos sociais para a margem da História sob influência em leituras de passado do sistema escravocrata, o que viria a fomentar a desigualdade social e racial.

Arroyo reconhece que as representações para inferiorizar socialmente esses grupos são oriundas do período da colonização, e mantê-las nos processos históricos de formação social do Brasil, foram e são meios de justificar as desigualdades sociais. Ao apontar a educação jesuítica e a estrutura republicana como principais agentes que pensaram os diferentes para fora do contexto social de formação do Brasil, Arroyo denunciou o racismo como estruturante, pois se faz presente nos moldes organizacionais da sociedade e perpassa as fronteiras do conhecimento, da história, da cultura, do

¹² A ideia de criar um projeto de nação foi pensada no período do Império, o que pode ser observado no processo de criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no ano de 1838, que tinha como principal objetivo a construção de uma identidade para o país recém independente. Para saber mais sobre o assunto ler *1822: Dimensões* escrito por Carlos Guilherme Mota, 1972 ou o livro *Brasil Mito Fundador e Sociedade Autoritária* escrito por Marilena Chauí, 2000.

¹³ Para saber mais ler *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História* organizado por Martha Abreu, Rachel Soihet e Rebeca Gontijo, 2007.

¹⁴ Mesmo no ano de 2014 segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁴ (IBGE) a maioria da população (53,6%) se declarou como negros (pretos e pardos).

¹⁵ Sobre novos métodos e fontes para a historiografia ler *Domínios da História: ensaios de metodologia* organizados por Ronaldo Vainfas e Ciro Flamarion Cardoso, em especial *História das mentalidades e História cultural* escrito por Ronaldo Vainfas, 1997.

trabalho e do poder, portanto, institucional¹⁶, pois “inferiorizar os povos diferentes em etnia, raça foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos” (ARROYO, 2014, p. 126).

Na construção da luta e da identidade do movimento negro no Brasil, a figura de Zumbi dos Palmares foi apropriada com o objetivo de representar um herói na história dos negros. Segundo Carolina Dantas:

Atualmente é bastante comum encontrarmos, em livros didáticos de história, Zumbi dos Palmares mencionado como a personificação da rebeldia escrava, como um herói na luta pela liberdade no Brasil. Decerto, essa perspectiva se relaciona ao fortalecimento, na década de 1970, do movimento negro, que desde então investiu na figura de Zumbi como ícone da denúncia do racismo, do próprio movimento e da sua proposta de resistência e libertação (DANTAS, 2007, p. 231).

Junto a Zumbi dos Palmares, outros mestiços, índios e negros passaram a fazer parte de uma memória de luta e de resistência que nem sempre resultaram em conquistas. Além disso, as questões que envolviam a escravidão não interessavam apenas à população negra, como foi o caso da abolição¹⁷, que contou com a participação de um grupo de abolicionistas que defendia interesses políticos e econômicos diversos.

Com objetivo de mudar a situação de marginalização dos negros, movimentos contra o racismo se iniciaram na primeira década do século XX. Presentes em alguns estados, as associações¹⁸ agregavam um número considerável de pessoas negras chamadas de *homens de cor*. Conforme Domingues (2007), naquele período, as

¹⁶ O conceito de racismo institucional tem sua definição ligada ao ativismo de membros do *Pantera Negra* que denunciaram a manifestação do racismo na estrutura da sociedade. O racismo institucional é uma falha organizacional que não permite oportunidades justas de emprego e crescimento profissional às pessoas negras. Para saber mais ler Stokely Carmichael e Charles Hamilton ou ler sobre o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) implantado no Brasil em 2005. Disponível em: <<http://racismoinstitucional.geledes.org.br>>. Acesso em 03 de abril de 2017.

¹⁷ Numa perspectiva, dos grupos políticos da época, a abolição era pra acontecer de forma paliativa, sem causar danos aos proprietários. Nesse sentido são construídas leis que previam a emancipação gradual da população cativa, como exemplo a Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871 que tornava livres os negros nascidos a partir dessa data. A Lei dos Sexagenários promulgada em 28 de setembro de 1885 que concedia liberdade aos escravizados com mais de sessenta anos. Sobre as leis e o processo de liberdade e resistência ler respectivamente, *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte de Sidney Chalhoub*, 2011 e *Entre a mão e os anéis. A lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil* escrito por Joseli Maria Nunes Mendonça, 1999.

¹⁸ Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;6 em Pelotas/ RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). (DOMINGUES, 2007, p. 103).

organizações negras compreendiam que a causa da marginalização decorria da escravidão e da falta de preparo educacional e moral, o que justificava ações para melhorar as condições sociais da população negra. Arroyo (2014) reconhece nesses movimentos uma *consciência coletiva de direitos coletivos* na reivindicação de direitos básicos como educação, trabalho, saúde e moradia adequadas.

Nos anos de 1930, a participação de mulheres negras era relevante nas associações, estando à frente nos mais diversos setores e em considerável número, às vezes até maior que a quantia de homens. Havia também associações destinadas estritamente às mulheres negras, tendo funções assistencialista e festiva. No geral, as ações eram de caráter social e envolviam problemas acerca da população negra, como a falta ou a precariedade de empregos, educação, moradia e saúde, tendo por objetivo inseri-las na sociedade brasileira.

No início do século XX surgiram os primeiros jornais que compuseram, mais adiante, a denominada *imprensa negra paulista*, como o *Menelick*, *A Rua*, *O Alfinete*, *A Liberdade* e *A Sentinela*, que trataram de assuntos voltados para as dificuldades enfrentadas pelos negros, como denúncias de segregação, preconceitos, lutas e conquistas. Dentre as quase 250 associações, a mais destacada na época era a Frente Negra Brasileira (FNB), que em 1936 transformou-se em partido político, sob a mesma denominação, com a intenção de ter os votos da camada popular negra no Brasil.

Embora criada para defender o direito da população negra, naquele contexto, a FNB se aproximava das propostas do movimento fascista e é apontada por Domingues como uma frente de direita.

Sua principal liderança, Arlindo Veiga dos Santos, elogiava publicamente o governo de Benedito Mussolini, na Itália, e Adolfo Hitler, na Alemanha. O subtítulo do jornal *A Voz da Raça* também era sintomático: “Deus, Pátria, Raça e Família”, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileiro) apenas no termo “Raça” (DOMINGUES, 2007, p. 107).

É perceptível que o movimento negro aproximou-se do governo para ter suas reivindicações atendidas, pois como afirma o autor, outrora trocas favoráveis ao movimento também foram feitas com o governo de Getúlio Vargas, quando atendeu aos pedidos da FNB para permitir o ingresso de negros na guarda civil de São Paulo. A partir de 1937, quando o Estado Novo entrou em vigor, a frente foi extinta juntamente

com todas as organizações políticas, enfraquecendo o movimento social que reconhecia a importância da ação política.

Com o fracasso das tendências fascistas após a Segunda Guerra Mundial, entre 1945 e 1964, os movimentos afro-brasileiros se caracterizaram por ações de vanguarda. Como destaque, Domingues aponta a União dos Homens de Cor (UHC):

Dessa época, um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor. Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p.108).

A organização da UHC esteve presente em mais de dez estados brasileiros, entre eles, Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. A UHC tinha uma produção independente de jornais, como o *Nosso Jornal*, confeccionado e distribuído no Paraná, e a *A voz da Negritude*, que mesmo sendo escrito no Rio de Janeiro, circulava em mais de onze estados brasileiros. Além da produção de impressos, a entidade promoveu debates utilizando a imprensa local para denunciar a discriminação racial, fundou clubes associados em defesa do direito ao lazer, prestou serviços assistencialistas em ações voluntárias como aulas de alfabetização e participou de campanhas eleitorais, favorecendo figuras do movimento que alcançaram o parlamento, como José Bernardo da Silva, eleito deputado federal pelo Rio Grande do Sul (SILVA, 2003).

Nesses anos, a população urbana¹⁹ brasileira aumentou e se aproximou em números da população rural, o que não diminuiu o preconceito e a marginalização dos negros. Diante das relações sociais que se estabeleceram em ambientes urbanos, o movimento social considerava que para atuar contra o racismo não era preciso somente eliminar o complexo de inferioridade do negro, mas atuar na reeducação para superar a concepção de superioridade da raça branca sobre a raça negra.

Apesar de ter adquirido muitas experiências, naquele contexto, o movimento negro se manteve isolado politicamente e não conseguiu legalizar suas reivindicações. Como aponta Domingues:

¹⁹ Na década de 1960 a população rural contava com uma porcentagem de 55,5%, enquanto a população urbana contava com 45,5%. Já na década de 1970 a população urbana passou a ser maior com percentual de 56%, enquanto a população rural contava com 44 %. Acesso em 15 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

Em 1946, o senador Hamilton Nogueira (UDN) apresentou à Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945. Colocado em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria “restringir o conceito amplo de democracia” (DOMINGUES, 2007, p. 110).

A proposta do senador não foi aceita com a justificativa de que a ação iria causar uma divisão na luta dos trabalhadores. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) preocupava-se com a divisão da classe trabalhadora, criticando a atuação fragmentada, então direcionada em espaços de lutas rural, urbano e de diversos grupos sociais, como do movimento negro. Este debate enfraqueceu a luta dos negros e aumentou o isolamento político do movimento social. O projeto de lei antidiscriminatória apresentado pela União Democrática Nacional (UDN) ainda demonstrava a articulação dos movimentos afro-brasileiros com a política da direita brasileira. Diante de um ato racista envolvendo a bailarina Katherine Dunhan, foi aprovada, em 1951, a primeira lei²⁰ contra a discriminação por raça, sancionada pelo presidente Getúlio Vargas.

Por entender o espaço escolar como um espaço propício para o combate ao racismo, o movimento negro compreendia a educação como uma ferramenta para a luta social. Assim, a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino passou a integrar a agenda de reivindicações do movimento social. Conforme Santos, as ações afirmativas passaram dos roteiros previstos em agendas reivindicativas e se materializaram em assembleias.

Ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto há mais de meio século (SANTOS, 2005, p. 23).

²⁰ A lei criada por Afonso Arinos, nº 1.390/51 de 13 de julho, teve seu nome em referência ao próprio criador. Sua criação foi em decorrência ao fato da bailarina Katherine Dunham ter sido impedida de se hospedar em um hotel em São Paulo, por ser negra. Em sua reivindicação, a lei constitui como contravenção penal a prática de atos resultantes de preconceito por raça ou de cor, seja em espaço público ou privado. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

O versátil Abdias Nascimento²¹ conhecido por suas inúmeras atuações, desde poeta até político, foi um dos responsáveis pela criação do Teatro Experimental do Negro (TEN)²² no Rio de Janeiro. (SILVA, 2003). A iniciativa corroborou para a organização político-social do movimento negro e expandiu-se para São Paulo sob o interesse de Geraldo Campos de Oliveira²³. Como ações importantes do TEN foi a proposta encaminhada ao senador Hamilton Nogueira (UDN) para tratar a discriminação racial como crime. Além do *I Congresso do Negro Brasileiro*, o TEN esteve à frente da *Conferência do Negro Brasileiro* e na organização do Conselho Nacional de Mulheres Negras²⁴.

²¹ Abdias Nascimento foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Nasceu em Franca/SP em 1914 e sua avó materna era escrava. Aos oito anos já trabalhava entregando leite. Teve uma infância difícil, devido à pobreza e ao preconceito racial. Saiu de Franca e foi para São Paulo por meio do alistamento no exército, ainda aos 16 anos com certidão falsa. Fez parte do Segundo Grupo de Artilharia Pesada de São Paulo e entrou para a faculdade de Economia. Após sua entrada na Frente Negra Brasileira, em 1936 desligou-se do exército por divergências de ideias. Mudou-se para o Rio de Janeiro e foi duramente perseguido pelas forças armadas, por ser membro do movimento negro. Participou da Ação Integralista Brasileira (AIB) organizado por Plínio Salgado, o que lhe possibilitou uma aproximação com a cultura brasileira, a arte, a literatura e a economia. Em 1937, deixou o grupo, por identificar uma corrente racista. Com a soma de suas experiências e em conjunto com outras figuras negras, fundou em 1944 o Teatro Experimental do Negro (TEN), que apresentou sua primeira peça somente com atores negros. Com a ditadura militar, o movimento negro foi duramente reprimido, e Abdias procurou exílio nos Estados Unidos, onde militou pelo movimento pan-africanista. Em 1981 voltou para São Paulo e participou na fundação do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro). Em 1982 iniciou sua carreira na política, como Deputado Federal pelo Rio de Janeiro, foi senador em 1991, Secretário de Defesa e Promoção da Igualdade Racial do Governo do Rio de Janeiro e permaneceu no senado até 1998. Recebeu vários prêmios por sua trajetória na luta pelos direitos dos afrodescendentes e faleceu em 2011, aos 97 anos, vítima de uma pneumonia. Disponível em: <<http://museuafrobrasil.org.br>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

²² Para saber mais sobre o TEN ler Nascimento (1999), revista Thoth (nº 1, 1997), Hanchard (1998), Mendes (1993), Andrews (1991).

²³ Geraldo Campos de Oliveira nasceu em Aracaju em 01 de novembro de 1925. Em 1958 foi pioneiro na construção de Brasília e entre 1960 a 1964 esteve à frente da Associação dos Servidores da Novacap. Em 1973 ingressou no curso de direito do Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB), bacharelando-se em 1977. Integrante da executiva nacional do PMDB e vice-presidente da Federação dos Servidores Públicos de Brasília, foi eleito deputado federal constituinte pelo Distrito Federal naquela legenda em novembro de 1986. Após a promulgação da Constituição em 5 de outubro de 1988, passou a exercer o mandato ordinário. Ainda nesse ano, deixou o PMDB e ingressou no Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo sido fundador dessa agremiação no Distrito Federal. Deixou a Câmara dos Deputados em janeiro de 1991, ao final da legislatura, sem ter concorrido à reeleição. Entre 2005 e 2007 foi presidente regional do PSDB no Distrito Federal. Ex-combatente da Marinha Mercante durante a Segunda Guerra Mundial, atuou como advogado do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea), membro do Conselho Diretor da Fundação Educacional e secretário para assuntos internacionais da Confederação dos Servidores Públicos do Brasil. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2006.

²⁴ Sueli Carneiro foi coordenadora em 1987 e em entrevista ao CPODOC relata as ações voltadas para a mulher, feitas no período do centenário da abolição. Ler ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

Em meados da década de 1960, o processo de repressão da ditadura civil-militar desarticulou as forças de lutas do movimento negro. Por um período, ações ficaram recuadas devido à dificuldade de mobilização para combater o racismo em meio às perseguições do regime. Para Domingues, “militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil” (DOMINGUES, 2007, p. 111).

Entre os anos de 1978 e 2000, os movimentos afro-brasileiros estiveram inseridos num movimento de redemocratização política. A partir da articulação de forças políticas contra o racismo e contra o capitalismo, em 07 de julho de 1978, foi fundado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDA), que organizou lutas reconhecidas pelos avanços políticos em relação à discriminação racial. O MUCDA agregou pequenos grupos e espaços de integração negra para reivindicar melhorias sociais. O amadurecimento de ideias, por meio de reuniões, contribuiu na mudança de denominação para Movimento Negro Unificado (MNU) que tinha como objetivo acabar com a discriminação racial, inspirado em lutas de lideranças como Martin Luther King²⁵, os Panteras Negras²⁶, Malcolm X²⁷ e de emancipação de alguns países²⁸ africanos.

Nesse período, os movimentos sociais negros assumiram posições políticas de esquerda e se distanciaram das antigas alianças de direita, num claro embate contra as forças políticas autoritárias. O movimento social se estendeu para uma crítica ao sistema econômico vigente. Com caráter socialista, alguns grupos defendiam que para acabar

²⁵ Líder negro, pacifista norte americano, lutava pelo fim do preconceito e da discriminação racial, liderou diversas passeatas, protestos e movimentos em favor dos negros. Chegou a receber o Prêmio Nobel pela paz em 1964 e foi morto a tiros por um opositor, em 1968 quando estava em protesto. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/martin-luther-king/>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

²⁶ É o nome de um partido negro revolucionário que foi fundado nos Estados Unidos em 1966, por Huey Newton e Bobby Seale. O partido assumiu uma filiação ideológica marxista e tinha como objetivo patrulhar os guetos com a intenção de proteger os negros da violência policial. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/curiosidades/panteras-negras/>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

²⁷ Malcolm Little era seu nome de registro, filho de uma família pobre e com histórico de violência desde os pais, após ser preso devido uma vida ligada ao tráfico e roubos, converte-se ao islamismo. Ao ser banido da religião, fundou nos Estados Unidos a Organização da Unidade Afro-americana que não tinha ligação com religião e objetivava unir os afro-americanos. Foi uma personalidade conhecida por defender os direitos da comunidade negra. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/malcolm-x/>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

²⁸ Angola, Moçambique, Guiné-Bissau países africanos que seguiram a partir década de 1960 uma luta armada libertadora contra o imperialismo. Disponível em: <<http://www.unegro.org.br/site/>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

com o racismo era preciso libertar-se das amarras do capitalismo, sistema opressor que alimentava o preconceito, ao promover uma desigualdade econômica. Assim, o movimento negro se definiu predominantemente socialista ao pregar a igualdade de classes. Como explica Domingues:

A política que conjugava raça e classe atraiu aqueles ativistas que cumpriram um papel decisivo na fundação do Movimento Negro Unificado: Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira. Entre 1977 e 1979, a Convergência Socialista publicou um jornal chamado *Versus*, que destinava uma coluna, a “Afro-Latino América”, para o núcleo socialista negro escrever seus artigos conclamando à “guerra” revolucionária de combate ao racismo e ao capitalismo (DOMINGUES, 2007, p. 113).

A fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) uniu forças ao movimento negro e possibilitou a formação da Comissão de Negros do PT:

Com o fim do bipartidarismo em 1979, e resultando da articulação de diversos movimentos sociais, é formado o PT, que congrega parte dos militantes do movimento negro. Esse grupo organiza, em 1982, a Comissão de Negros do PT. Sua atuação – e a do movimento negro como um todo – era inicialmente voltada para a denúncia do racismo no Brasil, e também internacionalmente. Nesse sentido, o movimento assume a tarefa de desconstruir o chamado “mito da democracia racial”, formulação ideológica que contribuiu para tornar o racismo um problema invisível na sociedade brasileira, mesmo entre os setores politicamente progressistas (SONCINI; CESAR; NADOTTI, 2013, p. 199).

O PT foi fundado em 1980, quando o Brasil vivenciava o início de medidas de abertura política na ditadura civil-militar. O partido objetivava agregar forças entre trabalhadores urbanos e rurais, militantes de esquerda, intelectuais e membros do movimento negro. Reconhecido por suas mobilizações sindicais, em 1982, o PT foi oficializado como partido político.

Militantes do PT e do movimento negro, preocupados em denunciar o “mito da democracia racial”, se mobilizaram e promoveram debates em congressos que focaram “O PT e a questão racial” em 1987 e 1988. Também foi realizado o “I Encontro Nacional das Mulheres Negras” em 1988, pois a questão de gênero passou a ser pauta e o movimento negro começou a trabalhar com políticas específicas.

Nesse contexto, militantes negros do PT e do MNU, em agosto de 1986, organizaram em Brasília/DF o “Congresso pré-Constituinte” com objetivos de elaborar uma agenda de reivindicações para apresentar na Assembleia Constituinte. Milton

Barbosa²⁹ um dos fundadores do MNU, em entrevista ao Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea³⁰ (CPDOC), revelou que, anteriormente ao “Congresso pré-Constituinte”, militantes de vários estados se reuniram e organizaram na capital federal a “Convenção Nacional do Negro”, na qual foi presidente de honra. O objetivo era uma articulação ampla para definir as reivindicações que poderiam ser colocadas em pauta na elaboração da Constituição que, segundo ele, também foi “a preocupação com os países africanos de língua portuguesa, a questão do imigrante africano, a questão da violência policial, tudo isso” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 250).

Hélio Silva Júnior³¹, relator e presidente do “Congresso da pré-Constituinte”, informou que militantes do movimento negro também organizaram em Brasília o encontro nacional “O Negro e a Constituinte” em 1986, que resultou num documento com propostas para a nova Constituição. Revelou que entre outras propostas, em consenso da maioria, estabeleceram como pauta a criminalização do racismo³² e a marcação de terras quilombolas³³, ações afirmativas presentes na Constituição de 1988.

Conforme Domingues, no início da década de 1980, o movimento negro organizou uma lista de reivindicações acerca da importância de estudos da cultura e da História dos negros.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para

²⁹ Milton Barbosa foi um dos fundadores do MNU e presidiu o lançamento do movimento em 07 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Esteve à frente na fundação da primeira Comissão de Negros do PT, em São Paulo, quando fazia parte do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores.

³⁰ Para compreender elementos específicos que possibilitaram as principais ações afirmativas do movimento negro contemporâneo faço uso das narrativas dos militantes que foram entrevistados pelo Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea (CPDOC). Trabalho que foi organizado por Verena Alberti e Amílcar Araujo Pereira e compõe o livro *Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*, publicado pela editora Pallas no Rio de Janeiro em 2007.

³¹ Hélio Silva Júnior, é advogado e doutor em direito constitucional pela PUC de São Paulo, esteve presente em associações que envolviam causas de direitos da população negra, foi assessor de Cidadania e Direitos Humanos em São Paulo e secretário de Justiça e Cidadania do governo paulista. Foi entrevistado em 2004, no CPDOC-FGV no Rio de Janeiro.

³² Artigo 5º XLII – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

³³ ADCTArtigo 68 – A os remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, 116).

Na década de 1980, as reivindicações do movimento negro foram impulsionadas pelo centenário da abolição, pois o momento era “de intensa mobilização social contra o discurso oficial que, por meio das comemorações do ‘Centenário da Abolição’, celebrava uma história apaziguada, forjada para silenciar o processo contínuo de opressão dos negros” (SONCINI; CESAR; NADOTTI, 2013, p. 1999).

A militante do coletivo das mulheres negras, Sueli Carneiro³⁴, explicou que era uma ideia amadurecida do movimento negro usar a oportunidade do “Centenário da Abolição” para denunciar como o processo histórico da abolição dificultou as condições do negro no Brasil. Foi uma forma de resistência, de luta, uma crítica feita ao Estado, que buscava outra interpretação acerca do centenário da abolição³⁵. Para ela:

Eu acho que em 1988 o movimento negro deu a resposta adequada ao Estado brasileiro, às tentativas de manipular o sentido do centenário da Abolição. Aquilo que a gente havia definido anos atrás como uma data de denúncia, acho que a gente fez isso cabalmente no contexto do centenário. Tanto que, no Rio, a repressão que foi feita em torno da Marcha contra a Farsa da Abolição é a medida de quanto a gente conseguiu confrontar aquela tentativa de mistificação das condições em que se deu a Abolição (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 252).

Realizada no dia 11 de maio de 1988, na Avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro a “Marcha contra a farsa da Abolição” teve por objetivo denunciar o racismo vigente no Brasil e romper com a representação positiva do “Centenário da Abolição” divulgada pelos veículos de informação. Conforme, criticou Amauri Mendes Pereira³⁶ a forma harmônica de interpretação do centenário da abolição:

³⁴ Sueli Carneiro é doutora em filosofia da educação pela USP. Atuou no estado de São Paulo, esteve à frente do Coletivo das Mulheres Negras em 1980 e foi conselheira e secretária geral do Conselho Estadual da Condição Feminina em 1984. Participou da fundação do Geledés Instituto da Mulher Negra, onde integra atuações nas questões de direitos humanos e racismo, desde 1988. Foi entrevistada pelo CPDOC em 2004 no Geledés Instituto da Mulher Negra em São Paulo.

³⁵ Cabe ressaltar que nesse período de amadurecimento na crítica ao *Centenário da Abolição*, a produção historiográfica apresentou um crescimento considerável quanto à história social da escravidão. Para saber mais ler: *Historiografia Brasileira em Perspectiva* organizado por Marcos Cezar de Freitas, 2007. *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista* de Sidney Chalhoub, 2012.

³⁶ Amauri Mendes Pereira é formado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na época da entrevista era pesquisador do Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Candido Mendes, no

E nós estávamos ali exatamente para botar água nessa sopa. Era pra mostrar que não havia harmonia. Nosso ímpeto era mostrar que havia o contrário, havia o racismo, que a gente queria a harmonia, mas que isso tinha que ser construído. Talvez a expressão não fosse exatamente essa, mas a ideia era: “Queremos, mas não existe. Queremos porque não existe. Se alguém disser que existe, está errado e nós temos que combater” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 258).

Percebe-se que, a leitura do passado, elaborada no forjar da luta do movimento negro o definiu como um movimento contemporâneo ao estabelecer diferenças em relação a outros movimentos sociais por questionar a construção histórica destinada à população negra. A principal preocupação era combater o racismo e, para tanto, “o movimento negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo brasileiro negro” (GOMES, 2011, p. 136).

Santos (2005) afirmou que, na transição das décadas de 1980 para 1990, o movimento encorpou suas reivindicações no campo educacional, pois governos estaduais e municipais passaram a reconhecer que elementos reguladores do ensino precisavam ser modificados. Foram os casos dos municípios de Teresina/PI, Salvador/BA, Belo Horizonte/MG e Rio de Janeiro/RJ que homologaram leis orgânicas com a finalidade de impedir que livros com conteúdo de caráter racistas circulassem pelas escolas. A ideia era buscar uma educação igualitária e eliminar estereótipos racistas presentes no conteúdo dos livros didáticos, nos currículos, nos manuais e em leituras complementares.

Ações afirmativas voltadas para a educação tornaram-se fundamentais na agenda de reivindicações do movimento negro. Vale frisar que, em 1989, após as movimentações do “Centenário da Abolição”, temáticas africanas e afro-brasileiras foram introduzidas como conteúdos escolares. Santos explica que:

[...] as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino (SANTOS, 2005, p. 26).

Rio de Janeiro. Entre outras participações relacionadas ao movimento negro, foi membro no processo de criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo no ano de 1978. Sua entrevista foi em três datas diferentes, 30/10/2003, 19/12/2003 e 04/11/2004 no Rio de Janeiro.

Na Constituição do Estado da Bahia valorizou-se³⁷ o ensino de História dos negros, a luta dos negros e sua relevância na formação social, histórica e cultural do Brasil. O pioneirismo³⁸ revela que as lutas e ações afirmativas relacionadas à educação e fomentadas pelo movimento negro foram prioritárias para um estado com maior percentual de negros no país³⁹. Posteriormente, capitais como, Porto Alegre/RS (1990), Belém/PA (1994), Aracaju/SE (1996), São Paulo/SP (1996) e Teresina/PI (1998) ampararam por lei o ensino⁴⁰ da História dos negros e da África.

No ano de 1996 o governo do Distrito Federal contemplou nos currículos escolares, através da Lei nº 1.187 sancionada pelo governador Cristovam Buarque, “o estudo da raça negra nos conteúdos escolares” (SANTOS, 2005, p. 31). Apesar dos esforços dos envolvidos, a lei não passou do papel, pois ações não foram concretizadas, como a formação continuada dos professores para o ensino.

Algumas mobilizações pressionaram o governo federal para elaborar políticas públicas de inclusão dos negros. Santos (2005) afirma que foi organizada pelo movimento negro a “Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida”, em Brasília/DF, no dia 20 de novembro⁴¹ de 1995. Os organizadores conseguiram entregar o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial⁴²” ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

³⁷ Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989; Art. 275 IV – Promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º e 2º graus. Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidos público civil e militar incluirão em seus programas disciplinas que valorizem a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc>>. Acesso em 04 de março de 2016.

³⁸ O pioneirismo aqui tratado refere-se às conquistas na Constituição Estadual da Bahia. Entretanto, dado os limites e interesses deste trabalho, não é possível constatar nos documentos como tais conquistas revelaram-se na prática da esfera pública de ensino do estado.

³⁹ Segundo dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Bahia é o estado com maior percentual de negros no país, sendo a capital Salvador, a cidade com o maior número de descendentes africanos do mundo. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em 05 de março de 2016.

⁴⁰ O ensino que embargava as leis ficava a cargo das escolas de cada município e os trabalhos eram de responsabilidades das áreas de História, Geografia, Artes e Literatura. Para maior aprofundamento ler Silva Junior, 1998.

⁴¹ 20 de novembro de 1695 é a data de morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, no Estado de Alagoas.

⁴² Tais propostas estão disponíveis em EXECUTIVA Nacional da Marcha do Zumbi.

Para compreender o processo de organização da Marcha, recorro à entrevista de Edson Cardoso⁴³, membro do MNU e militante do PT, cedida ao CPDOC. Na ocasião, Edson se apresentou como fomentador da ideia da “Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida”, pois em novembro de 1995, completaria 300 anos da morte de Zumbi. Em reunião marcada no Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCN), participaram os representantes do MNU e outros membros do movimento negro ligados às demais organizações. Cardoso salientou que teve o apoio de organizações como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades⁴⁴ (Ceert) e o Geledés Instituto da Mulher Negra⁴⁵.

Porém, a ideia de realizar a Marcha não agradou todos os envolvidos com o movimento negro. Houve resistência de membros do PT e da Central Única de Trabalhadores⁴⁶ (CUT) por motivos relacionados à data do evento, dia 20 de novembro. Além de a data cair no meio da semana, o que poderia dificultar a manifestação, o PT e a CUT tinham em suas agendas um seminário internacional próximo ao dia planejado para a mobilização.

Cardoso manteve sua posição de realizar a Marcha no dia 20 de novembro. Justificou que o movimento negro construiu a figura de Zumbi dos Palmares e que uma manifestação em massa deveria acontecer numa data importante para o movimento negro. Sua importância pela data foi clara, para ele, “data tem sua importância. Se nós construímos o 20 de Novembro e agora vamos fazer uma manifestação de massa, eu não vou fazer no 20 de novembro? Tem que fazer no 20 de novembro” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 338).

Cardoso explicou que na primeira reunião que aconteceu em São Paulo/SP apareceram poucos membros do movimento negro, o que fez compreender que não seria fácil organizar a Marcha. Começou um trabalho de articulação com organizações de

⁴³ Edson Cardoso se formou em letras e fez mestrado em comunicação na Universidade de Brasília (Unb). Membro do MNU, fundou a Comissão do Negro do Partido dos Trabalhadores, em Brasília no ano de 1984. Participou da coordenação executiva da Marcha, quando era chefe de gabinete do deputado Florestan Fernandes (PT-SP). Em 1997, criou a assessoria de relações raciais da Câmara dos Deputados. Entre os anos de 1999-2000 e 2002-2003 foi chefe de gabinete do deputado Ben-Hur (PT-MS). Fundador do jornal *Ìrohin* em 1995 e na época da entrevista era coordenador do editorial em 2006.

⁴⁴ Para saber mais sobre o Ceert, acessar o site da instituição: <www.ceert.org.br>. Acesso em 03 de Julho de 2016.

⁴⁵ Para saber mais sobre o GELEDÉS Instituto da Mulher Negra, acessar o site da instituição: <www.geledes.org.br>. Acesso em 03 de Julho de 2016.

⁴⁶ Para informações sobre a CUT, acessar o site da instituição: <www.cutsp.org.br>. Acesso em 03 de Julho de 2016.

Brasília/DF que contavam com o apoio do governador Cristovam Buarque, de Minas Gerais e de São Luís/MA. Relata que o PT e a CUT passaram a apoiar a Marcha, pois perceberam o momento como oportunidade de fazer oposição ao governo de Fernando Henrique Cardoso. “Já havia boatos de gente que ia gritar na Marcha ‘Fora FHC’ – em 1995, que era o primeiro ano do Fernando Henrique Cardoso” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 339).

Mesmo com interesses partidários e sindicais mais específicos, Cardoso afirmou que o PT e a CUT deram uma grande força na mobilização. Diferentemente do MNU, que não agregou suas forças para a realização da Marcha, apenas em Brasília/DF. Para o militante, “O MNU absolutamente ‘na moita’. O MNU não foi construir a Marcha. Em alguns lugares que a gente tinha força, alguns setores do MNU, como Brasília, se envolvera” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 339).

Em meio às dificuldades de realizar a manifestação, o evento ocorreu com o propósito de entregar ao presidente Fernando Henrique Cardoso⁴⁷ um documento que reivindicasse ações afirmativas para a superação da situação de desigualdade da população negra no Brasil. Na ocasião, houve oposição do MNU acerca de um representante falar com o presidente. Aqueles que participaram da organização saíram em defesa de Edson Cardoso que, ao ser recebido pelo presidente Fernando Henrique disse “que o governo dele, como os outros, tinha Ipea, tinha IBGE, tinha dados, mas não tinha políticas públicas e o que a gente estava querendo eram políticas que levassem à superação das desigualdades (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 345).

Sueli Carneiro revela que a Marcha possibilitou o encontro de sua executiva com o presidente Fernando Henrique Cardoso. Na ocasião, o presidente assinou um decreto que objetivou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial, primeira organização criada para pensar a elaboração de políticas públicas voltadas para a população negra.

Muitos membros do MNU perceberam que a Marcha foi um evento importante na história do movimento social, pois propiciou um momento de reflexão e denúncia das condições da população negra. Como ação afirmativa, alcançaram as primeiras políticas públicas que resultara em novas organizações, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em maio de 2003.

Como se vê, a organização da “Marcha do Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida” enfrentou resistências do próprio movimento negro e de organizações que

⁴⁷ Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) por dois mandatos consecutivos, estando no cargo no ano de 1995 até o ano de 2002.

tinham interesses políticos. Ao refletir sobre o processo de organização, repercussão e ações alcançadas pela manifestação, Edson Cardoso revelou que, “Hoje todo mundo fala que a Marcha de 1995 foi um momento histórico. Mas quem fez esse momento, as pessoas que dele participaram, sabem bem o quanto se fez para evitar esse momento histórico” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 342).

Em meio às suas contradições o movimento negro lutou para ser reconhecido como sujeito de sua história e configurar sua identidade. Sua trajetória foi marcada por ações voltadas para a construção da identidade, para a valorização das histórias da população negra do Brasil e do continente africano, para a inserção dos estudos acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira, tendo como fio condutor políticas de luta contra o racismo.

1.2 Movimento negro, articulações políticas e a Lei 10.639/03

Ao analisar a trajetória histórica do movimento negro no Brasil, Gomes o compreende como sujeito político que, por suas reivindicações, possibilitou “uma mudança dentro de vários setores do governo [...] no processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra” (GOMES, 2011, p.134).

As lutas desde o início da República contribuíram para o movimento social tornar-se o principal sujeito político nas conquistas de direitos da população negra, principalmente no âmbito educacional. As ações afirmativas voltadas para a educação foram o fio condutor das mudanças elencadas nas DCN a partir da Lei 10.639/03. Como Gomes afirma, “este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (GOMES, 2011, p. 137).

As reivindicações do movimento negro ressaltaram o campo educacional como um espaço privilegiado para o combate à disseminação do racismo, o que exigia diálogos com forças políticas para alterar o sistema educacional através de ações afirmativas. Apesar das reivindicações do movimento social no que tange às questões educacionais, cabe ressaltar que a Lei 10.639/03 tem uma história própria. Como afirmou Amauri Mendes Pereira:

Eu tenho falado que essa lei tem uma história, que se confunde com a história das demandas do movimento negro brasileiro por educação e por qualidade – de outra qualidade. Em todos os encontros do movimento negro, em todo lugar, a educação sempre teve um papel proeminente (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 434).

O processo histórico da Lei 10.639/03 envolveu ações do movimento negro em conjunto com membros do PT, que na década de 1990 possuía uma Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR). A secretaria atuou, como instância do PT, em cidades onde aconteceram movimentos contra a desigualdade racial e possibilitando o combate à discriminação através da formação e apoio dos membros que atuam na luta de raça, gênero e classes. Flávio Jorge Rodrigues da Silva⁴⁸, primeiro secretário Nacional de Combate ao Racismo do PT (1995-1999), explicou a criação da secretaria:

Dentro do PT, a gente criou a Secretaria Nacional de Combate ao Racismo, num encontro que foi realizado em Guarapari no Espírito Santo [...]. Nós aproveitamos as comemorações do tricentenário, e o tema desse encontro foi dedicado a Zumbi dos Palmares. Foi um momento de muito embate dentro do PT, de quase cisão partidária, e a criação da Secretaria foi uma das únicas propostas que teve unanimidade dentro do encontro. Quem defendeu a proposta de criação da Secretaria foram o Lula e a Benedita. A Benedita como nossa referência de organização político-partidária, e o Lula, pelo que ele significava dentro do partido (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 298).

A partir de reivindicações e resistências do movimento negro e da militância do PT foi alcançada a Secretaria Nacional de Combate ao Racismo. O processo que culminou na aprovação da Lei 10.639/03 também manteve diálogos entre interesses do movimento e do partido. Como afirmou Cardoso, o deputado federal do PT eleito pelo estado de Mato Grosso do Sul (1999-2003), Eurídio Ben-Hur Ferreira⁴⁹, esteve no cerne de atuação em favor do projeto de lei. Cardoso lembrou que o conheceu em 1987,

⁴⁸ Flávio Jorge Rodrigues da Silva é formado em Ciências Contábeis pela PUC/SP. Participou do movimento estudantil e esteve à frente da fundação do Grupo Negro da PUC, criado em 1979. Também participou da formação da Soweto em 1991 e participou da organização do I Encontro Nacional de Entidades Negras (Enen), em São Paulo. Além de secretário da SNCR, na época da entrevista em 2004, fazia parte do Diretório Nacional do PT, diretor da Fundação Perseu Abramo e diretor de projetos da Soweto.

⁴⁹ Conhecido como Ben-Hur Ferreira, ex- parlamentar, com passagem pela Câmara Municipal de Campo Grande, pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul e pelo Congresso Nacional, possui graduação em Direito pela Universidade Católica Dom Bosco (1987), graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (1984) e mestrado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993). Atualmente é docente da Universidade Católica Dom Bosco. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Constitucional, Direitos Humanos e Ciência Política. Texto informado pelo autor. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em 05 de março de 2016.

quando passou a ministrar cursos de formação, ligado à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande - MS. Relata que chegando a Brasília, Ben-Hur o convidou para ser chefe de seu gabinete. Durante dois anos (2000-2002) Ben-Hur se manteve afastado da Câmara dos Deputados quando assumiu a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, retornando no final do mandato, em 2003.

Como ação do gabinete de Ben-Hur, Cardoso apontou o reconhecimento do “Artigo 14 da Convenção Nacional Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial⁵⁰”, o que deu base para a proposta da Lei 10.639/03. Em entrevista ao CPDOC, Cardoso mostrou nuances das articulações em torno da proposta:

Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos.” Quando olhei, que projeto estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo “História da África”. Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou...É importante recuperar essas iniciativas, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 429).

Além de mencionar vários nomes ligados a projetos de ações afirmativas voltadas para a educação, o petista afirmou que as iniciativas não foram aprovadas porque o “segmento de movimento social que não tem *lobby*⁵¹ no Congresso é o movimento negro” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 430). A proposta de Humberto Costa, deputado federal do PT pelo estado de Pernambuco (1995-1999), foi aprovada pela Comissão de Educação, porém, nas eleições seguintes não conseguiu se reeleger e o projeto ficou arquivado. Solícito com a causa do movimento negro, não se opôs quando Cardoso fez contato e propôs que o projeto fosse desarquivado.

No projeto apresentado por Humberto Costa defendia-se a inserção de uma nova disciplina para trabalhar temáticas africanas e afro-brasileiras. Porém, com o

⁵⁰ Para saber mais ler SILVA, Maria Aparecida. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo, Petrópolis; Abong, 2002, p. 21-105.

⁵¹ *Lobby* é uma expressão que na política significa influência ou contato profissional.

impedimento da LDB para o Congresso criar disciplinas, ocorreram alterações. A deputada federal do PT pelo Estado do Rio Grande do Sul (1995-2002), Esther Pillar Grossi⁵², introduziu uma emenda que alterou os objetivos e reformulou o projeto passando de *disciplinas* para *conteúdos* da história da África. Sobre a representação do projeto e a reformulação proposta pela deputada federal, Cardoso fez a seguinte leitura:

Ela disse: “Tudo bem.” Foi andando e não deu a mínima para o assunto. Assim fizemos: reapresentamos o projeto e é esse o projeto, com essas assinaturas, que vai tramitar e que vai virar a Lei 10.639/03, em 2003, que acabou vindo com um projeto de lei dos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 431).

No dia 11 de março de 1999 foi apresentado ao Congresso Nacional o projeto⁵³, da Lei 10.639, e então, iniciaram-se os trâmites. Durante quatro anos, os políticos engajados na causa não encontraram forças que pudessem transformar as ações em lei.

Diante do cenário político que fez Luiz Inácio Lula da Silva alcançar a presidência da República, o envolvimento do movimento negro com o PT possibilitou condições para que a Lei 10.639/03 fosse sancionada. Lula⁵⁴ assumiu o cargo no dia 01 de Janeiro de 2003 e sancionou a lei 10.639 no dia 9 de janeiro de 2003. O curto espaço de tempo de oito dias entre a tomada de posse do cargo de presidente e a homologação da lei demonstrou uma convergência de forças e interesses entre partido e movimento social, muito evidenciado na campanha política. Santos, reconheceu a ligação do presidente Lula com as ações do movimento negro ao afirmar que:

⁵² Esther Pillar Grossi é reconhecida como uma das mais importantes educadoras e pesquisadoras do Brasil. Estudou matemática no Rio Grande do Sul e fez mestrado na Sorbonne em Paris. Coordena projetos com recursos do MEC, como *O prazer de ler e escrever de verdade*. É autora de mais de uma dezena de obras sobre matemática, processo cognitivo e alfabetização. Antes de ser deputada federal foi secretária municipal de Educação de Porto Alegre (1989-1992). As informações obtidas acerca da formação da educadora estão disponíveis em: <www.google.com.br> Acesso em 05 de março de 2016.

⁵³ A emenda do projeto de lei na ocasião dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>>. Acesso em 05 de março de 2016.

⁵⁴ Luís Inácio Lula da Silva inicia sua trajetória de liderança na década de 70 como presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Na década de 80 foi um dos responsáveis por fundar o Partido dos Trabalhadores. Como principal membro do partido passou a fazer parte das eleições candidatando-se para o governo de São Paulo e mais tarde para Presidente da República no ano de 1989. Após algumas tentativas frustradas por ter sido vencido nas eleições, finalmente no ano de 2003 conseguiu vencer e tomar posse da presidência da República, conseguindo se reeleger no mandato consecutivo. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-periodo-presidencial>>. Acesso em 04 de março de 2016.

[...] no início do ano de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e as discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (SANTOS, 2005, p. 32).

A homologação da lei é lembrada no museu virtual do Instituto Lula, Memorial da Democracia⁵⁵, sob o título *Cultura Negra na sala de aula*. A agilidade do presidente em sancionar a lei foi destaque na matéria, que referenciou a conquista como um marco das ações na história do movimento negro.

Em sua trajetória, o movimento negro buscou aproximação com partidos políticos para alcançar resultados em suas reivindicações. O PT é um partido que desde o período de sua formação buscou alianças com o movimento negro. Ainda que no início da organização partidária a luta contra o racismo não fosse algo prioritário na agenda do partido, membros do PT envolvidos com o movimento negro “utilizaram sua militância partidária e pressionaram, durante anos, para que a questão racial fosse prioritária e ganhasse espaço nas campanhas eleitorais” (OLIVEIRA; BARBALHO, 2014, p. 152).

Com propostas de lutas semelhantes, o PT e o movimento social defenderam a democracia, ainda que de forma ambígua, buscando vencer a desigualdade e a injustiça. Embora alinhados pelos interesses, a questão racial no PT gerou uma história de divergências internas, pois no início não fazia parte dos documentos setoriais do partido, não sendo uma luta prioritária, mas sim, uma causa defendida por membros do PT que eram integrantes do movimento negro. Conforme Oliveira e Barbalho explicam:

A preponderância do movimento relaciona-se à forma como a questão racial foi trabalhada pelo PT e pelas gestões petistas à frente de governos municipais e estaduais. Segundo documentos do Partido, a questão racial sempre esteve associada à atuação de alguns militantes, principalmente dentro da Secretaria Nacional de Movimentos Populares. Essa era uma ação solitária, que não recebia muita atenção do restante da organização partidária (OLIVEIRA; BARBALHO, 2014, p. 153).

No contexto de formação do partido, a ideia de agregar forças de grupos minoritários favoreceu a aproximação com o movimento negro, apesar de as

⁵⁵ Para ler a notícia completa acessar: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/historia-e-cultura-afrobrasileira-nas-escolas>>. Acesso em 05 de março de 2016.

reivindicações serem voltadas para os trabalhadores, como direitos trabalhistas, acesso a moradia, educação e saúde, entendidas como prioridades no início das lutas do partido.

Na primeira década de formação do partido (1980-1990), as questões raciais ficaram secundárias nas agendas de reivindicações. Sob uma perspectiva crítica, militantes e pesquisadores afirmaram “que o Partido dos Trabalhadores, bem como outros partidos e instâncias da sociedade brasileira, não ficaram imunes ao mito da democracia racial”(OLIVEIRA; BARBALHO, 2014, p. 155). Militantes do movimento negro defendiam que a questão racial não poderia ser vista separada das problemáticas socioeconômicas, e que, nesse caso, a população negra estava em desvantagem.

Durante as décadas de 1990 e 2000, o movimento negro conquistou espaços internos no PT e a luta pela questão racial se fortaleceu com a criação da SNCR, que propiciou a formação de secretarias municipais e estaduais, bem como a organização de congressos e encontros que visavam estratégias de ação para uma luta antirracista. O combate ao racismo passou a ser destaque na agenda do PT no ano de 2002 quando, na campanha presidencial de Lula, o partido lançou um programa de governo que tocava nas questões raciais.

A trajetória do movimento negro contemporâneo trouxe experiência aos militantes e àqueles que eram filiados ao PT. Muitos perceberam na campanha para presidente um momento propício para combater o mito da democracia racial vigente no Brasil. “A ideia era elaborar um programa que apontasse para ações afirmativas e para políticas desenvolvidas para a maioria de brasileiros negros” (OLIVEIRA; BARBALHO, 2014, p. 158).

Dentre os dezessete cadernos da campanha de Lula, o intitulado *Programa Brasil sem racismo* tratou das questões raciais. Lançado na Bahia, sua elaboração contou com a militância negra do partido, que se reuniu em seminários regionais e nacional organizados pela SNCR.

As observações acerca da relação do movimento negro e da candidatura do presidente Lula também são feitas por Dias, que ao analisar o contexto de aprovação da lei, afirma:

Como temos analisado, todo produto da lei que trata da questão de raça é gerado a partir de movimentos provocados pelos atores do movimento negro, em que pese o projeto de lei ter sido apresentado em 1999, a sua aprovação no início do governo Lula (09.01.2003) coincide com dois fatos, o primeiro é que o então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta

da população negra e o segundo é que anunciadas as pastas, não havia nenhuma que tratasse especificamente desta população (DIAS, 2004, n.p.).

Com a aprovação da lei, a expressão *negro no poder*, usada pelo movimento negro a partir da década de 1980, tinha motivos para ser interpretada. O empoderamento do movimento social, aqui representado pelo deputado federal Ben-Hur⁵⁶, homem negro que participou ativamente na elaboração do projeto de lei, pode ser esclarecido por sua formação social e acadêmica. Esther Grossi, apesar de não ter participado efetivamente da reapresentação do projeto de Lei 10.639/03, foi importante na alteração da emenda do projeto original. Envolvida com propostas de educação popular entre os anos de 1995 e 2002, Grossi é autora de vários livros e coordenou inúmeras pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem.

Porém, para a homologação da lei, era preciso mais do que vontade de transformar as bases educacionais ou garantir os direitos reivindicados pelo movimento negro. Assim, tornou-se fundamental o engajamento político do movimento social num momento favorável para a legitimação das mudanças educacionais.

Apesar de ser fundamental pensar em que contextos surgem determinadas leis também é importante considerar que neste caso o espaço das contradições está muito bem colocado. Souberam os movimentos negros organizados e a academia engajada aproveitar o momento político para organização e definição de políticas públicas que deem conta de que as leis não sejam meras letras mortas em papel, mas que ao contrário destas simples letras postas surjam muitas mudanças (DIAS, 2004, n.p.).

Apesar de a agilidade na aprovação da lei ser motivo de questionamentos que apontaram que o presidente Lula não queria ser pressionado pelo movimento negro, sancionado a lei assim que assumiu o poder, a aprovação da Lei 10.639/03 fortaleceu a luta do movimento negro, que criou uma nova secretaria para tratar de assuntos referentes às questões raciais. As ações afirmativas reivindicadas pelo movimento social integraram-se a estrutura do poder executivo com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Como Dias explica:

⁵⁶ Em 20 de novembro de 2009, foi homenageado pela deputada estadual de Mato Grosso do Sul Dione Hashioka (PSDB), na ocasião comemoravam numa Sessão Especial o *Dia da Consciência Negra*. Na oportunidade, Ben-Hur afirmou que o racismo no Brasil tem diminuído e na justificativa de sua concepção apontou que “A maior fonte do preconceito é a ignorância”. Em outras palavras, o professor universitário evidencia que o ensino nas escolas acerca da cultura e da história africana e afro-brasileira tem contribuído para o esclarecimento e conhecimento da importância da população negra na formação social, histórica e cultural do Brasil. E, que o conhecimento apropriado é uma ferramenta primordial para desestabilizar a base do preconceito, que é a ignorância. A matéria online está disponível em: <<http://www.al.ms.gov.br>>. Acesso em 05 de março de 2016.

A Lei nº 10.639 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro e distraí-lo com novas preocupações principalmente com a implantação da mesma. Com isso, o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este segmento da sociedade que ao meu ver poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial (DIAS, 2004, n.p.).

Outro questionamento foi feito ao projeto de lei por não ter sido aprovado em sua completude. Apesar de a lei tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, alterar a LDB e instituir no calendário escolar o dia 20 de novembro como *Dia Nacional de Comemoração da Consciência Negra*, questões práticas como a formação continuada de professores para lidar com as temáticas em sala de aula não foram contempladas, como aponta o documento de razões para o veto.

O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei no 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Razões do veto: Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar no 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II) (SENADO, 2003, Lei 10.639).

Por ferir o princípio de isonomia, a aprovação de formação continuada para professores junto à Lei 10.639/03 não foi permitida, por não estar prevista no conteúdo da LDB 9394/96 a possibilidade de capacitação para professores, independentemente da relevância ou necessidade. Caso fosse atendido o pedido de capacitação para conteúdos sobre a temática africana, o governo federal estaria exposto às exigências de outros grupos sociais que estabelecessem a importância de capacitação para outras temáticas, como o estudo da história e cultura indígena. Portanto, o presidente Lula sancionou a lei com restrições de veto. Devido à rapidez em atender as reivindicações referentes à aprovação da lei, de certa forma, o movimento negro se viu na posição de aceitar, ainda que momentaneamente, as considerações de veto.

Ao insistir durante anos na defesa dos direitos à educação da população negra, o movimento negro optou pelo viés da legalização e da educação. A história e a cultura

africana e afro-brasileira deveriam ser representadas nas bases dos currículos educacionais como elemento de combate ao racismo. Dias, ao pesquisar o contexto de leis que regulamentam o ensino educacional e a presença de discursos que representam características racistas conclui que:

De um lado políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado desta tensão ainda é insipiente para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive, as educacionais centram-se na universalidade e não na focalização (DIAS, 2004, n/p.).

A razão de veto escancara os problemas da aplicabilidade da lei no ambiente escolar, pois como exigir do professor um ensino que ele mesmo desconhece? Quais suas possibilidades de trabalho teórico/metodológico acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras? Como não ficar dependente do livro didático? Quais os materiais disponíveis para o trabalho em sala de aula? A disposição dos conteúdos nos currículos possibilita a aplicação da lei? Pode um profissional ser responsabilizado pela aplicabilidade de uma lei? Quais são as contribuições das universidades? Estas questões foram constatadas junto aos professores que participaram dessa pesquisa e que lidam com a temática da história e da cultura africana e afro-brasileira no município de Nova Andradina.

A Lei 10.639/03 foi pensada para além dos gabinetes, elaborada e aprovada em resposta às reivindicações históricas do movimento negro e sua aplicabilidade sugere a participação da comunidade escolar. Sendo a lei uma proposta sociopolítica em relação a educação, as instâncias de poder público, como as secretarias de educação federal, estadual e municipal necessitam assumir suas responsabilidades diante da Lei 10.639/03 e possibilitar o trabalho dos sujeitos que lidam com os saberes e as práticas no ensino de História. Para Gomes:

Tais ações no campo da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público (GOMES, 2011, p. 144).

As reivindicações do movimento negro que culminaram na elaboração da Lei 10.639/03 confrontam conteúdos que transmitem uma representação folclórica e escravocrata da população negra no Brasil, pensada a partir do mito da democracia racial. Portanto, o movimento negro percebe o ambiente escolar como um espaço de reconhecimento e de valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira para, por meio da educação, desconstruir a representação marginalizada da população negra. Este esforço junto à política educacional visa o combate ao racismo, a valorização da diversidade e o fortalecimento da identidade negra.

Nilma Gomes reconhece que o movimento negro e outros movimentos sociais reivindicam do campo educacional uma resposta para as questões sociais e políticas. Ainda que os grupos estejam divididos em caráter identitário, as ações políticas por eles reivindicadas buscam atingir a sociedade como um todo. Como explica:

Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial (GOMES, 2012, p. 106).

Na crítica à sociedade de desiguais, Arroyo aponta que a discriminação é histórica e permanente, por ser uma estratégia política de monopolização do próprio Estado. Para ele, políticas compensatórias não alcançarão a igualdade, mas funcionam como ocultamentos das estruturas que nos tornam desiguais nas diferenças. Portanto, as ações afirmativas se fazem relevantes, pois “os movimentos sociais são em si mesmos as ações afirmativas coletivas mais radicais, porque são ações afirmativas de sua existência, humanidade, memória, história, identidade” (ARROYO, 2015, p. 169). As ações afirmativas existem pelos saberes adquiridos na vivência dos movimentos sociais e tem um histórico de resistências.

Ainda para o autor, as propostas pedagógicas e políticas que reconhecem a diversidade cultural são conquistas dos movimentos sociais, porém ainda tímidas se comparadas às pressões desses grupos. Para ele, a proposta dos movimentos sociais é questionar e reconhecer, as normas e os processos históricos que segregam os desiguais, para assim alcançar o autorreconhecimento do direito à igualdade. São nas ações afirmativas, nas lutas e nas resistências que acontece o processo de autorreconhecimento

do sujeito que se afirma e se constrói por meio da história, da cultura e do conhecimento.

A implementação da Lei 10.639/03 demanda a construção de conhecimento para inserção das temáticas no ambiente escolar, por envolver a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, a elaboração e a distribuição de material didático adequado e revisão dos currículos em todos os níveis educacionais. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu uma diretriz curricular específica para trabalhar a temática da Lei 10.639/03 em todo o sistema de ensino, propondo que os conteúdos valorizem a diversidade étnica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foram organizados Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial a partir da participação das Secretarias Estaduais de Educação, dos Conselhos de Educação, das entidades envolvidas no movimento negro e das Instituições de Ensino Superior.

O posicionamento das instituições ligadas à educação mostra um redimensionamento para temáticas africanas e afro-brasileiras. As reivindicações e ações afirmativas do movimento negro têm conquistado espaços nas políticas públicas educacionais e atuam como respostas às representações inferiorizantes. Nas diretrizes, o reconhecimento da população negra com sua história e cultura são apontados como direitos. O fortalecimento da identidade e a valorização étnica são resultados esperados a partir do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira. O que justifica buscar compreender como os documentos que regulamentam o ensino de História foram alterados com a aprovação da Lei 10.639/03 e de que forma essas modificações no campo educacional interferiram nas práticas dos sujeitos que lidam com os saberes.

CAPÍTULO II

DOCUMENTOS, PRÁTICAS E SUJEITOS: AS INTERFACES DA LEI 10.639/03

2.1 A Lei 10.639/03 e as regulamentações da educação para as relações étnico-raciais

Nas últimas décadas, propostas para o ensino de História anunciaram mudanças que nem sempre foram sentidas no cotidiano das salas de aula da educação básica. Os temas, cada vez mais, são percebidos como problemas que inserem os alunos na construção da História enquanto sujeitos históricos. Num sentido geral, as regulamentações no ensino de História, ao compreenderem métodos e conteúdos, sugerem pensar mecanismos de apropriação do passado em sociedades dinâmicas. Nessa perspectiva, Bittencourt aponta que ensinar História é um desafio, pois a princípio devem-se esclarecer as razões do ensino, a considerar que os jovens “ardilosamente fazem perguntas aparentemente inocentes, como ‘Por que estudar História? Por que o passado, se o importante é o presente?’” (BITTENCOURT, 2009, p. 11).

Conforme é citado no texto das diretrizes para educação das relações étnico-raciais, na categoria de argumento de autoridade afim de sustentar as propostas para o ensino de História, o Ministério da Educação (MEC) *ocupou lugar de destaque* na produção e difusão da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, aprovados na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os documentos tornaram-se referências nacionais, servindo de base para a elaboração de outros documentos estaduais e municipais. Para Fonseca (2003), é na relação entre “educação, cultura, memória e ensino de História” que se compreende a configuração dos agentes reguladores do ensino como a LDB e os PCNs. É nesse sentido que o

conceito de interface é empregado, para compreender o meio que permite a interação entre dois sistemas, ou seja, um campo de conexão entre os documentos que regulamentam o ensino de História e da cultura africana e afro-brasileira e a prática dos sujeitos que lidam com esses documentos.

A LDB, Lei nº 9.394⁵⁷ sancionada em 20 de novembro de 1996, estabeleceu as diretrizes da educação nacional. Por sua abrangência, alcançou os sistemas de ensino municipais, estaduais e federais. Tornou-se a lei mais importante no que se refere à educação para a formação da sociedade brasileira, tendo em seu conteúdo preceitos da Constituição de 1988 ao defender o direito à educação para todos os cidadãos. Composta por mais de 94 artigos que estabeleceram as bases da educação desde o ensino infantil até o superior, a lei definiu a carga horária para cada fase do ensino, as funções das escolas e dos professores quanto ao ensino e as diretrizes curriculares nacionais.

O interesse em analisar a LDB parte da premissa que seu conteúdo foi alterado em dois artigos pela Lei 10.639/03. Antes, o artigo 26-A, apontava que para o ensino de História do Brasil:

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

§ 4º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 1996, p. 31)⁵⁸.

Com a aprovação da Lei 10.639/03, o artigo 26-A foi alterado, com dois parágrafos que determinam os conteúdos programáticos. Conforme a LDB⁵⁹:

⁵⁷ A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996, elaborada principalmente por Darcy Ribeiro. Após a publicação de 1996, ao conteúdo da LDB foram acrescentadas as novas leis ligadas à educação. Portanto, embora a publicação mais recente da LDB foi em 1996, seus parágrafos são alterados, conforme a atualização de novas legislações. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml>>. Acesso em 15 de junho de 2015.

⁵⁸ A respeito das citações referidas ao conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases, cabe ressaltar que dois documentos foram analisados. O documento original, publicado em 1996 está organizado por páginas, portando na citação é possível indicar a página que o conteúdo foi retirado. O documento atualizado com as novas legislações teve parágrafos alterados e não está organizado por páginas, portanto na citação consta apenas o nome do documento.

⁵⁹ O documento atualizado da Lei de Diretrizes e Bases está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 15 de junho de 2016.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e a 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 Histórias Brasileiras (LDB, 1996).

Com o decorrer dos anos, a LDB tornou-se um documento suscetível às alterações conforme a criação de legislações que buscaram estabelecer novos critérios e especificidades para a educação nacional. Dessa forma, foi alterada pela Lei 10.639/03 regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 que, posteriormente, em 10 de março de 2008, passou por mudanças ao incluir o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, recebendo assim, o número 11.645/08. Como estabelece o artigo 26-A que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (LDB, 1996).

A Lei 10.639/03 também acrescentou na LDB o Artigo 79-B que oficializou no calendário escolar o dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra* (LDB, 1996). Essa alteração alcançou o planejamento anual das escolas que passaram a incluir no planejamento escolar atividades com temáticas africanas e afro-brasileiras. Cada escola tornou-se responsável por organizar e efetivar projetos, ciclos, palestras e atividades afins em comemoração ao *Dia da Consciência Negra*.

Assim, a criação da Lei 11.645/08 considerou o conteúdo previsto na Lei 10.639/03 e acrescentou o estudo da história e da cultura indígena no Brasil. Dessa forma, outros documentos que regulamentam o ensino de História, como os PCNs e os

referenciais curriculares de diferentes secretarias estaduais e municipais, passaram a acompanhar as alterações que contemplaram o conteúdo da LDB.

A alteração da LDB, que considerou o conteúdo da Lei 10.639/03, confirma que as ações afirmativas ligadas à educação defendidas por movimentos sociais e, mais especificamente, pelo movimento negro, alcançaram a legislação educacional brasileira. Entretanto, denota uma relação entre a implementação da lei e a gestão educacional, como afirma Hédio Silva Júnior⁶⁰:

[...] não se trata de uma lei autônoma em relação à gestão do sistema educacional. Essa é a primeira consideração. A LDB descreve os objetivos nos sistemas educacionais, e a Lei 10.639 vai lá e altera dois artigos, uma parte de um conjunto de aproximadamente cem artigos, que é o que a LDB tem. Então, você tem a impressão de que se trata de uma reivindicação para que sejam incorporados os elementos da História da África e dos africanos na disciplina história, quando na verdade, se trata da reivindicação que o movimento negro sempre teve: os conteúdos e as práticas pedagógicas no Brasil precisam dialogar com a diversidade racial (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 432).

Como analisado no capítulo anterior, a criação da lei foi resultado de ações afirmativas do movimento negro. Porém, a sua implementação nas escolas envolve a participação de inúmeros sujeitos inseridos no contexto escolar, como professores e alunos. Dessa forma, o processo de criação da lei, iniciado pelas reivindicações do movimento negro, encontra nas salas de aula a complexidade social dos que lidam com os saberes e as práticas de ensino.

Nessa perspectiva, Nilma Gomes sugere que a Lei 10.639/03 não deve ser percebida como disciplinas e conteúdos novos a serem ministrados, mas sim, como “uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p. 105), com uma nova estrutura formada por conceitos que possibilitem o reconhecimento das igualdades de direitos e de humanidade, que considere as diferenças e singularidades que nos formam.

Com as novas especificidades abordadas pela lei foi preciso criar uma diretriz curricular própria para tratar de conteúdos programáticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana foram aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional

⁶⁰ Hédio Silva Júnior, é advogado e doutor em direito constitucional pela PUC de São Paulo, esteve presente em associações que envolviam causas de direitos da população negra, foi assessor de Cidadania e Direitos Humanos em São Paulo e secretário de Justiça e Cidadania do governo paulista.

de Educação (Parecer CNE/CP nº 03 de março de 2004), com relatório redigido pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁶¹. As diretrizes foram pensadas da *educação para as relações étnico-raciais* e, ao considerar a complexidade das relações entre negros e brancos, decorrentes do racismo e da desigualdade, sugere a necessidade de uma educação que enalteça as raízes históricas, étnicas e culturais, promovendo a relação entre sujeitos que compõem essa diversidade.

É definido nas diretrizes que o termo educação das relações étnico-raciais trata da reeducação das relações entre negros e brancos. Relações que são tensas dadas às diferenças na cor da pele, nos traços físicos e devido a raiz cultural africana que apresenta valores e princípios diferentes (DIRETRIZES, 2004, p.19).

Elaborados a partir dos encontros *Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03*⁶², as diretrizes orientam acerca dos conteúdos a serem trabalhados e as alterações dos currículos em todos os níveis de ensino. Os *Diálogos Regionais* tiveram como objetivo potencializar a implementação da Lei 10.639/03 ao promover diálogos em diferentes localidades, estimular a construção de projetos acerca da temática da lei e providenciar a elaboração do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Esses encontros foram promovidos por um Grupo de Trabalho formado pelas secretarias do MEC, pelo Ministério da Cultura, a SEPPIR, representantes do movimento negro e professores de universidades.

No texto de apresentação das diretrizes, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, ressaltou a atenção dada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que reconheceu a lei como um projeto de redução da desigualdade e o ambiente escolar como um espaço para promover a igualdade. O ministro admitiu as dificuldades de aplicação da lei, justificando a necessidade de criação das diretrizes para institucionalizar as orientações em todo o Brasil. Ao encerrar a apresentação, lançou a seguinte mensagem: “Que este documento seja um passo decisivo para a construção de

⁶¹ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora titular da UFSCAR, mestre e doutora em educação pela UFRGS e pós-doutora em educação pela Universidade da África do Sul. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em 20 de junho de 2016.

⁶² Esses encontros foram realizados entre abril e julho de 2004 em diversas capitais como Belém/PA, Cuiabá/MT, Vitória/ES, Curitiba/PR, São Luís/MA, Aracaju/SE e em Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/calend_regionais.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2017.

uma educação com qualidade social e de uma sociedade mais justa e equânime” (DIRETRIZES, 2004, p.3).

A apresentação do documento foi assinada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pela Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas (SEPPIR), que definiram a lei como um marco na luta do movimento negro e como um desafio para a educação brasileira. Merece destaque a menção às dificuldades encontradas pela população negra em relação ao preconceito racial, sobretudo, no ambiente escolar, o que justifica em primeira circunstância a inserção da lei no ensino básico. A segunda voltou-se para os currículos, entendidos como espaços de debates sobre os conhecimentos escolares, as identidades e as relações sociais.

O documento das diretrizes especifica instituições e organizações coletivas responsáveis pelo processo contínuo de implementação da Lei 10.639/03 através da criação de mecanismos, ações e elementos que objetivam potencializar as temáticas africanas e afro-brasileiras, como:

Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; CAPES; INEP; FNDE; SEPPIR; FIPPIR; Fundação Cultural dos Palmares; CADARA; Movimento Negro Brasileiro; Secretarias de Educação Estaduais e Municipais; Conselhos Estaduais e Municipais De Educação; Ministérios Públicos Estaduais e Municipais; Fóruns de Educação e Diversidade; CONSED; UNDIME; UNCME; unidades escolares; Instituições de Ensino Superior públicas e privadas (DIRETRIZES, 2004, p. 20).

Junto aos atores, são estabelecidos os objetivos do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Elenca-se uma série de ações para desenvolver uma política de Estado, como cumprir o conteúdo das diretrizes, desenvolver ações para a formação de professores, criar novas gestões para a implementação da Lei 10.639/03, promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais, criar indicadores que acompanhem as atividades desenvolvidas nas escolas e diálogos entre as diferentes secretarias. Dentre os objetivos estão seis eixos fundamentais do Plano Nacional, como o fortalecimento do marco legal da lei, política de formação inicial e continuada, política de materiais didáticos, gestão democrática, mecanismos de participação social, avaliação e monitoramento e condições institucionais.

Ainda, no documento das diretrizes, o MEC foi apresentado como instituição indutora da aplicação da Lei 10.639/03, sendo definidas suas atuações nas

regulamentações dos estudos em diferentes níveis educacionais e a capacitação dos professores para identificar e superar as relações de preconceitos raciais no ambiente escolar. Como parte das ações, vale mencionar que, em 2005, o MEC publicou e distribuiu cartilhas de Educação Étnico-Raciais e o manual *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*⁶³ que, em 2006, foi disponibilizado em domínio público. Em 2008, o MEC destinou dois milhões de reais para projetos vinculados as universidades públicas que tratassem da formação de graduandos dos cursos de licenciatura, como História, Artes e Pedagogia, da formação continuada dos professores da rede pública de ensino e da produção de materiais didáticos voltados para temáticas africanas e afro-brasileiras. Como ações, podem ser mencionadas atividades que envolveram oficinas de cartografia sobre Geografia afro-brasileira e africana, que beneficiaram mais de dez mil professores.

Além disso, o MEC criou o *Programa Diversidade na Universidade* com o objetivo de combater a exclusão social, étnica e racial, através de uma política de incentivo aos alunos que seguiram os estudos após o ensino médio. Foram criados cursos preparatórios de vestibular para a população negra e indígena, tendo os alunos direito ao auxílio de bolsa permanência.

No documento das diretrizes é citado que segmentos do movimento negro se envolveram diretamente na implementação da Lei 10.639/03. Contribuíram para isso o Programa Cultura Afro, o UNIAFRO⁶⁴ e a SEPPPIR, incumbidos de fomentar projetos acerca da cultura africana e afro-brasileira, financiaram a formação continuada de professores e disponibilizaram materiais didáticos. Eventos, ações regionais e estaduais possibilitaram a criação de dezesseis Fóruns Estaduais de Educação das Relações Étnico-Raciais. O UNIAFRO proporcionou formação continuada para professores e, com o apoio do MEC, desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações que resultaram em noventa títulos, entre livros e artigos, voltados para a Lei 10.639/03. A SEPPPIR, como parte integrante do Governo Federal a partir de reivindicações do movimento negro, visou ações de implementações da Lei 10.639/03 com o projeto *A cor da cultura* com atividades de monitoramento e tutoria, produção e distribuição de

⁶³ *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2016.

⁶⁴ Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior.

materiais nos polos⁶⁵ inseridos e formação de professores denominados de multiplicadores do projeto.

Deve-se considerar que outras ações do MEC em conjunto com representantes do movimento negro foram organizadas, como:

Formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Étnico-racial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) [...], os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-racial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão *inclusão e diversidade* como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 (DIRETRIZES, 2004, p. 16).

Nos anos de 2007 e 2008, a SECAD/MEC atualizou oito volumes da História Geral da África e publicou dois materiais didáticos voltados para temáticas africanas e afro-brasileiras, como o livro *Estórias Quilombolas* e o jogo educativo matemático *Yoté*, distribuídos prioritariamente em escolas quilombolas. Interessada em compreender a aplicação da Lei 10.639/03, a SECAD/MEC financiou o projeto de pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03*, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FAE), já apresentado na introdução desse trabalho. Com o mapeamento das práticas pedagógicas o projeto teve por objetivo compreender as necessidades dos professores e alunos, para assim propor políticas públicas que subsidiassem a implementação da Lei 10.639/03 em nível nacional.

Sobre as atribuições dos sistemas e níveis de ensino, as diretrizes afirmam que as estruturas dos currículos de escolas de educação básica e de ensino superior devem considerar o conteúdo para educação étnico-racial. Os cursos de graduação devem oferecer componentes curriculares, projetos de extensão ou especializações que tratem das questões étnicas. Os cursos de formação continuada dos professores devem

⁶⁵ Conforme a SEPPPIR, os estados que fazem parte do projeto, são Amazonas, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Mato Grosso e Paraná. A partir de 2011 também foram inseridos como polos o estado da Bahia, Alagoas, Paraíba e o Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/educacao>>. Acesso em 16 de agosto de 2016.

contemplar ações de preparação para uma reestruturação dos conteúdos e análise de materiais didáticos, considerando as características regionais.

Muitas ações e projetos foram desenvolvidos impulsionados pelo empenho daqueles que se envolveram com as propostas da Lei 10.639/03. O Governo Federal, representado pelo MEC, demonstrou sua preocupação quanto à implementação da educação das relações étnico-raciais. Definidas as atribuições aos níveis de ensino, possibilidades de aplicação da lei foram criadas, e fóruns e projetos analisaram diferentes situações regionais. Para Santos (2005), a criação das diretrizes é a maior conquista étnica na educação.

O militante do MNU, Amauri Mendes Pereira⁶⁶, afirmou que se “não houvesse ainda as diretrizes, que é a norma, se poderia buscar uma desculpa. Nem isso mais é possível, porque foi aprovado, por unanimidade, o relatório com as diretrizes para a implementação da lei [...]” (ALBERTI, PEREIRA, 2007, p. 434). Pereira condicionou o documento das diretrizes como solução para a implementação, contudo, mesmo estabelecidas as diretrizes para educação das relações étnico-raciais e definidas as ações do MEC e da SECAD/MEC, tornou-se um desafio para o poder público e movimentos sociais potencializar essas ações. Hédio Silva Júnior opinou sobre essa questão:

Tenho visto a Seppir com uma proposta de fazer seminários, de mobilizar outras esferas do governo para poder implementar a lei. Mas, na verdade, é preciso um acompanhamento mais sistemático do movimento negro em relação a essas conquistas no plano institucional, para que elas, inclusive, não acabem tendo um resultado contrário aos nossos interesses. Porque também, se você não treina, não capacita, não subsidia a professora lá do interior do Piauí, pode ser que o tratamento que ela dê àquilo, seja um tratamento completamente diferente do tratamento que a gente espera que seja dado. Esse é um desafio (ALBERTI, PEREIRA, 2007, p. 433).

Com uma postura mais crítica, Hédio considerou a lei um desafio. Reconheceu o papel da SEPPIR, mas questionou as ações do movimento negro. Para ele, o movimento social precisava estar à frente da implementação da lei para fazer prevalecer seus interesses que há tempos ocupava as agendas de reivindicações. Considerou a dificuldade das ações vinculadas aos projetos alcançar diferentes regiões do país e ponderou sobre a necessidade de formação continuada para professores trabalharem as

⁶⁶ Amauri Mendes Pereira é formado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na época da entrevista era pesquisador do Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. Entre outras participações relacionadas ao movimento negro, foi membro no processo de criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo no ano de 1978.

relações étnico-raciais. Pois para ele, “sem subsídios para implementação da lei, professores não podem ser criticados por terem abordado a lei de maneira diferente dos objetivos esperados pelo movimento negro” (ALBERTI, PEREIRA, 2007, p. 433).

Nesse contexto, a distância entre o universo da lei e as complexas relações cotidianas nas escolas, parecia incomodar muitos envolvidos no ensino de História da educação básica. Sobre a história a ser ensinada, Fonseca destacou o lugar ocupado pelo professor:

No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante (FONSECA, 2003, p. 35).

Nessa perspectiva, o professor precisa de formação teórico-metodológica que possibilite abordagens específicas acerca dos sujeitos que estão à margem da História, como a população negra. Para o rompimento dos estereótipos e estigmas que prevalecem na História é preciso conhecer e construir histórias e memórias que superem os paradigmas dicotômicos, representados pelos dominantes (brancos) *versus* dominados (negros).

Abreu e Mattos criticam o texto das diretrizes para educação das relações étnico-raciais por “afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13). As autoras apontam que pensar a cultura e a identidade negra significa tratar da construção desses conceitos e dos processos de rupturas, considerando que a experiência histórica da população negra no Brasil carrega traços da diversidade cultural do país e não unicamente da ancestralidade africana.

Mesmo considerando as implicações e desafios na implementação da Lei 10.639/03, é reconhecido que a relevância das diretrizes para educação das relações étnico-raciais está no seu caráter político de empreender ações afirmativas que denunciam o racismo, silenciado na sociedade brasileira, principalmente no ambiente escolar.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio: temáticas africanas e afro-brasileiras

Amparados na LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio foram elaborados a partir de 1996 pela Secretaria de Educação Nacional. A organização do documento contou com a participação de professores das áreas de “ensino e pesquisa”. Sua elaboração teve como premissa orientar a prática dos professores em diversos âmbitos educacionais. A construção dos currículos estaduais e municipais deve seguir os PCNs, entendidos como referencial curricular que possibilita a inserção das diversidades regionais.

Os PCNs para o Ensino Fundamental foi publicado em 1998 e para o Ensino Médio em 2000. Portanto, são documentos anteriores à Lei 10.639/03. Dessa forma, na elaboração dos PCNs não houve um compromisso legitimado com os conteúdos das temáticas africanas e afro-brasileiras, embora as pressões dos movimentos sociais e grupos políticos já fossem evidentes.

Ainda que os PCNs não estejam atualizados a partir da Lei 10.639/03 é válido analisar seu conteúdo e buscar compreender como as temáticas africanas e afro-brasileiras foram consideradas, para assim compreender como estão dispostas no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul.

Nos parâmetros são definidas as responsabilidades da escola diante da sociedade, apontados dados referentes a educação em nível nacional, os objetivos das disciplinas que compõem a estrutura escolar e as possibilidades de competências desenvolvidas pelos alunos. A escola é entendida como responsável pelo uso dos PCNs, pois, “[...] será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento” (MEC, 1998, p. 10). Assim, os PCNs buscam identificar os problemas do Ensino Fundamental e Médio, para uma transformação que compreenda as necessidades da sociedade.

Os PCNs, analisados na pesquisa, referem-se aos últimos anos do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) e ao Ensino Médio (1º, 2º e 3ºano). Apresentam objetivos para cada etapa do ensino, conteúdos por eixos temáticos, critérios para os professores avaliarem os alunos e questões teóricas e metodológicas da História a ser ensinada.

Nos objetivos específicos para a disciplina de História, os PCNs do Ensino Fundamental:

[...] têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (MEC, 1998, p. 60).

Portanto, nos objetivos para a disciplina de História, é elencado como elemento de aprendizado o reconhecimento do aluno sobre as diversas apropriações culturais em diferentes espaços e temporalidades. Bittencourt aponta que essas propostas de ensino estão ligadas a historiografia, pois, “geralmente essas propostas se posicionam contra os pressupostos que presidiram as anteriores e buscam situar o atual estágio da produção historiográfica. A maior parte delas baseia-se em uma história social ou sociocultural [...]” (BITTENCOURT, 2009, p. 115).

Compreende-se que os PCNs já considerava a importância de reconhecimento da diversidade cultural do Brasil em decorrência das reivindicações do movimento negro à direitos na educação, como o ensino da história africana. Porém, os currículos trabalhavam a cultura de forma abrangente, não considerando especificidades culturais como apresentado no conteúdo da Lei 10.639/03 e, posteriormente, na Lei 11.645/08. Abreu e Mattos explicam que:

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros antirracistas no processo sociopolítico brasileiro, e no campo educacional em especial (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

As observações de Abreu e Mattos se alinham às discussões já apresentadas sobre as ações do movimento negro e suas reivindicações no campo educacional, por compreenderem a escola como espaço de crítica ao racismo e de edificação de princípios de cidadania.

Considerando a escola um ambiente em que se expõem diferenças culturais, Fonseca observa as implicações na determinação dos conteúdos a serem ensinados para um público heterogêneo:

[...] quais os elementos da cultura que devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? O que vale a pena ser transmitido da cultura comum? Quais conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais se sintam acolhidas? (FONSECA, 2003, p. 31).

É importante questionar quais elementos culturais serão trabalhados em um grupo diversificado, como o encontrado no contexto escolar. Porém, a escola não pode ser percebida como um lugar limitado a transmissões de saberes, principalmente se considerarmos a diversidade de sujeitos nela inserida, pois a estrutura escolar permite a produção de conhecimentos entre os sujeitos que lidam com os saberes e as práticas de ensino.

Ao pensar o contexto de desigualdade e diversidade em que o currículo é inserido, Nilma Gomes aponta questionamentos que envolvem educação e currículo, do ponto de vista teórico e prático. Segundo a autora:

Pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p. 99).

Nessa perspectiva da diversidade dos sujeitos na cultura escolar, Santos (2005) aponta que, até 1940, apenas uma minoria branca tinha direito à educação. Com a universalização escolar, além de garantir educação aos negros e negras, um novo desafio foi colocado: a garantia do estudo da história e da cultura do seu povo na construção de identidades e representações positivas. Assim, para Arroyo (2015), contradições foram evidenciadas num âmbito político que “democratizou” o acesso à educação, pois o reconhecimento da educação como direito universal questionou a universalização dos currículos.

Com base no artigo 26, parágrafo 4º da LDB, a cultura indígena, africana e europeia são as matrizes na formação do Brasil. Para Arroyo (2015), o conteúdo da LDB avançou no sentido do reconhecimento da diversidade cultural. Porém, a forma como a LDB sugere pensar as “contribuições” dos grupos étnicos na formação social, histórica e cultural do Brasil, reduz o reconhecimento das diferenças e a compreensão

da participação desses grupos, que também resistiram e foram descaracterizados nesse processo. Nesse sentido, Arroyo (2015) questiona um currículo que define os grupos que contestam e os grupos que contribuem nas matrizes culturais.

A crítica dos PCNs à leitura histórica que enaltece o europeu em detrimento de indígenas e negros, como também a percepção que não havia conflitos entre ambos na formação social, histórica e cultural do Brasil, valoriza a produção de um conhecimento histórico que tem por base o reconhecimento das características das formações sociais. Bittencourt (2009) explica que o uso da história sociocultural é baseado em fundamentos que destacam novos critérios de interpretações, das relações sociais, do meio, do trabalho, da cultura, da cidadania e das representações. Assim, os PCNs prioriza um ensino de História que represente as maneiras que a humanidade pensou as relações ao longo do tempo.

Na organização dos PCNs para o ensino fundamental, os conteúdos estão organizados em duas partes. A primeira, 1º e 2º ciclo, é composta pelas concepções curriculares para o ensino de História no Brasil, os critérios para escolha dos conteúdos, os métodos e os conceitos no geral. Na segunda, 3º e 4º ciclo, as propostas são específicas para os quatro últimos anos do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º).

A análise da pesquisa foca as propostas de conteúdos, por considerar que são os saberes mais próximos da prática docente. Os critérios de seleção e organização nos PCNs para o ensino fundamental são apresentados por seis eixos temáticos divididos por subtemas. Ao que parece, essa organização sugere amplas possibilidades da História. Segundo Bittencourt (2009), a disposição dos conteúdos por eixos temáticos busca a sistematização dos mesmos, para criar a ideia de totalidade histórica. A seguir, estão os quatro eixos temáticos e seus subtemas que apresentam temáticas étnicas:

Terceiro Ciclo

Tabela 1 –2º Eixo temático: “As relações sociais, a natureza e a terra”	
Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos;	<ul style="list-style-type: none">- origem do homem na África, povos coletores e caçadores;- exploração e comercialização das riquezas naturais da África;- a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos;- a natureza nas manifestações artísticas africanas;

Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, 3º Ciclo, 1998, p. 60, 61 e 62.

Tabela 2 – 3º Eixo temático: “As relações de trabalho”	
Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira;	<ul style="list-style-type: none"> - escravização, trabalho e resistência na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; - escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; - lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; - o trabalhador negro no mercado de trabalho livre;
Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo:	<ul style="list-style-type: none"> - caçadores e coletores na África; - agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África; - artífices, comerciantes e navegadores na África; - escravidão antiga na África; - agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África;

Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, 3º Ciclo, 1998, p. 60, 61 e 62.

Quarto Ciclo

Tabela 3 – 2º eixo temático: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”	
Processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções:	<ul style="list-style-type: none"> - revoltas e resistências de escravos (quilombos, Palmares, Revolta dos Malês etc.), revoltas sociais coloniais, lutas pelo fim da escravidão. - Movimento de Consciência Negra etc.
Processos de constituição dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente:	<ul style="list-style-type: none"> - culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje;

Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, 4º Ciclo, 1998, p. 69 e 70.

Tabela 4 – 3º Eixo temático: “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”	
Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História:	- a escravidão e a luta pela liberdade;

Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, 4º Ciclo, 1998, p. 72.

Os eixos e seus subtemas servem como referencial para a prática dos professores e para a elaboração de propostas voltadas para a educação em níveis estaduais e municipais. Portanto, numa análise dos PCNs é possível evidenciar as problemáticas acerca do ensino de História, referente às temáticas africanas e afro-brasileiras. Os conteúdos propostos nos currículos de História ressaltam a escravidão, guerras, lutas e revoltas, representando a população negra como uma eterna resistente da opressão. Nesse sentido, pelas propostas curriculares, não é considerada a ancestralidade africana, no que concerne à riqueza dos grandes reinos, diversidade cultural, religiosidade, variedade linguística, entre outros aspectos que constituem a memória e a cultura africana.

Para o Ensino Médio, os PCNs possibilitaram reformas curriculares publicadas no ano 2000. Suas alterações foram justificadas pelo que se considerou “um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (MEC, 2000, p. 04). O objetivo era melhorar a escolarização em nível nacional e formar jovens competentes para lidar com as mudanças tecnológicas, considerando que o aluno deveria “ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (MEC, 2000, p. 05).

Nessa reforma curricular, a interdisciplinaridade foi apontada como mecanismo de articulação entre as linguagens, as ciências naturais, as ciências humanas e as tecnologias, motivo de muitas críticas. Para Bittencourt, a interdisciplinaridade contribui para “[...] a diluição dos conhecimentos das ciências humanas em diversos conteúdos não disciplinares e a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada disciplina (BITTENCOURT, 2009, p. 120).

Nos PCNs para o Ensino Médio os objetivos da disciplina de História estão inseridos nas *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. A aprendizagem deve estar relacionada com as possibilidades dos alunos em se compreenderem como sujeitos que

transformam o espaço ao longo do tempo, condição necessária para analisar o impacto das tecnologias nas sociedades. Tais pretensões se aproximam da justificativa de educação universal. Cabe destacar que às interpretações econômicas foram acrescentadas análises que relevam a cultura, as ideias, os valores cotidianos e simbólicos “presentes nas experiências das classes sociais e nas formas de mediação entre elas” (MEC, 2000, p. 21).

Segundo Bittencourt, os PCNs para o Ensino Médio apresentam outras tendências historiográficas, pois:

A história social tem como pressuposto a superação de uma visão histórica inspirada no marxismo estruturalista, que privilegiava as análises das infraestruturas econômicas e das lutas de classe, e a inclusão das experiências cotidianas permeadas de valores culturais, das representações simbólicas que interferem nos confrontos sociais e nas ações políticas (BITTENCOURT, 2009, p. 119).

As Histórias social e cultural são postas como ferramentas para se compreender grupos e classes sociais, considerando outros sujeitos históricos, inseridos no tempo e no espaço em diferentes contextos e práticas sociais, numa redefinição da História.

No texto sob o título *Por que ensinar História?* é apresentada a justificativa que:

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio que “toda história é filha do seu tempo”, mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento (MEC, 2000, p. 20).

No documento, é ressaltado que a produção historiográfica tem buscado superar antigos conceitos, dando margem para a história de novos sujeitos, construída a partir da memória de grupos, estabelecendo identidades em diferentes gerações. Dessa forma, a disciplina de História é compreendida a partir das relações entre durações, temporalidades, memórias e identidades, sendo apontada como formadora de cidadãos críticos, ao possibilitar o desenvolvimento nos alunos de leituras críticas do passado para interpretar as questões do presente.

Assim como para o Ensino Fundamental, os conteúdos são organizados por temas, sugeridos por quatro eixos temáticos que abrangem diversos subtemas. Segundo

Bittencourt (2009) a proposta é aprofundar os conceitos trabalhados previamente no Ensino Fundamental. Conforme os PCNs, “a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental [...]” (MEC, 2000, p. 22).

Nos conteúdos dos PCNs para o Ensino Médio as temáticas africanas e afro-brasileiras são sugeridas nos seguintes eixos.

Tabela 5 – “Cidadania: diferenças e desigualdades”	
2. Cidadania e liberdade	<ul style="list-style-type: none"> • A luta pela liberdade; <ul style="list-style-type: none"> - Rebeliões e resistências dos escravos no Brasil do século XIX. • Liberdade para lutar; <ul style="list-style-type: none"> - Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação.
3. Cidadania e etnia	<ul style="list-style-type: none"> • Lutas por autonomia; <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de guerra: guerras étnicas no continente africano. • Direitos de expressão; <ul style="list-style-type: none"> - Movimentos da música étnica.
Nações e nacionalismos	
4. Conflitos nacionalistas	<ul style="list-style-type: none"> • A construção dos estados; <ul style="list-style-type: none"> - Estado e disputas étnicas na África.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, Ciências Humanas e Tecnologias. 2000, p. 85 e 86.

Percebe-se que pelos eixos temáticos dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio existe um enfoque com a História africana e afro-brasileira. Diante dessa constatação, é preciso questionar de que forma a História da África e afro-brasileira são abordadas a partir desses eixos temáticos e compreender como a figura do negro é representada.

O tópico *Cidadania: diferenças e desigualdades* aborda conceitos com características muito amplas, como cidadania, luta, liberdade, escravidão, resistência, rebeliões, discriminações e movimentos negros. Os conceitos de liberdade e de luta são

trabalhados de forma intrínseca e abrem margens para inúmeras interpretações. Num primeiro momento, a liberdade é apontada como motivo de luta para os negros, num contexto de resistência à escravidão. Depois, a liberdade é compreendida como a possibilidade dos movimentos negros lutarem contra a discriminação e por direitos como trabalho e educação. Nessa perspectiva, o conceito de cidadania é apresentado, a partir do entendimento que um grupo tem a liberdade de lutar pelos seus próprios direitos. Por último, a liberdade é compreendida como conquista, no direito de expressão por meio do movimento de músicas étnicas. Embora não tenha sido mencionado de maneira frequente, o conceito de cultura perpassa as expressões elencadas no item *movimentos da música étnica*.

De forma mais veemente, o conceito de luta é enaltecido na história dos negros ao remeter conflitos entre grupos sociais e políticos no continente africano. Os conteúdos dos PCNs limitam os conhecimentos sobre a História da África nas estratégias de guerras étnicas, nos conflitos nacionalistas e na construção de Estados. A representação construída é de sociedades com vivências de lutas para conquistar autonomia em seus territórios e a liberdade no Brasil. A esses conhecimentos da História da África precisam ser acrescentados conceitos que trabalhem a cultura e a identidade, construídas a partir de semelhanças e ambiguidades que se dão, sobretudo, em conflitos e contradições, para assim possibilitar diálogos entre cultura, identidade, luta e resistência, que são marcos dos povos africanos e afro-brasileiros. Cabe ressaltar que o texto das diretrizes para educação das relações étnico-raciais sugere um estudo da História da África que não valorize os conflitos e a exploração do continente africano, dando enfoque para o protagonismo histórico dos sujeitos.

Ao pensar acerca do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, Gomes discute que:

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista (GOMES, 2012, p. 106).

A autora considera o processo que possibilita os estudos acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira iniciado nas reivindicações do movimento negro. Mas, em sua crítica, afirma que o currículo precisa ser descolonizado para que os saberes (produzidos, ensinados e apropriados) atuem na emancipação intelectual de negros e

negras e no questionamento ao mito da democracia racial. Ainda que seja um desafio e existam conflitos entre as concepções históricas, Gomes acredita que a partir da descolonização do currículo:

Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber (GOMES, 2012, p. 107).

Segundo a autora, a descolonização do currículo, seja na educação básica ou no ensino superior, possibilita a superação dos estudos que busca adequar a história da África e do Brasil a partir da história eurocêntrica, e denuncia a questão racial do Brasil. Dessa forma, a produção de saberes descolonizada permite outra visão da história do mundo.

Nesse sentido, Santos (2005) considera que a Lei 10.639/03 é uma conquista do movimento negro, mas aponta uma contradição em sua implementação. Segundo o autor, o problema é que a sociedade em que se busca implementar a lei é oligárquica, patriarcal e individualista. Essa formação social está presente no Estado, nas escolas, nos meios de comunicações, entre outros espaços de saber e poder, sendo a ancestralidade africana uma cosmovisão⁶⁷ inversa aos valores arraigados, pois a herança africana é comunitária, matriarcal e coletiva.

Além disso, Santos (2005) afirma que a escola tem formação voltada para um currículo branco-ocidental, mas os sujeitos nela inseridos recebem influências de outras instâncias que, por vezes, estão voltadas para uma formação africana e afro-brasileira, como a família, a arte, a estética, a religiosidade e a comunidade. Na escola, a cosmovisão europeia é apresentada de forma universal e sem questionamento, enquanto a cosmovisão africana é percebida como exótica e primitiva. Santos (2005) defende que para implementação da Lei 10.639/03 é preciso que os currículos alcancem as novas historiografias e desconsiderem uma história moldada no quadripartismo, também criticada por Fonseca (2012).

Na crítica aos currículos, Arroyo identifica a necessidade de uma nova consciência de mudança advinda dos movimentos sociais e a dificuldade de

⁶⁷ Por cosmovisão entende-se um modo particular de ver o mundo, geralmente, tendo em conta as relações humanas, buscando entender questões filosóficas, concepções ou visões de mundo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cosmovisao/>>. Acesso em 30 de junho de 2017.

transformação, porque a estrutura do currículo tem o formato de grade, portanto, fechada.

Nada fácil incorporar essa histórica nova consciência de mudança nas estruturas curriculares gradeadas, fechadas. Se exigem novas artes de mudança curricular. Tem sido mais fácil incorporar essa consciência de mudança nas análises e na produção teórica e política do que incorporar essa mudança nas grades curriculares (ARROYO, 2015, p. 50).

Segundo Arroyo, a produção teórica não é a chave da problemática, posto que a historiografia tem avançado acerca da História da África e dos sujeitos escravizados, mas a inserção dessa produção nos currículos tem sido uma tarefa difícil.

Seguindo os eixos temáticos dos PCNs, o ensino de História não considera as especificidades da diversidade histórica e cultural étnica. Portanto, compreende-se a necessidade da Lei 10.639/03 ao trazer em seu conteúdo a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares. Assim, como é reconhecida a importância do envolvimento do movimento negro na implementação da lei, no revigoramento dos saberes e das práticas. Abreu e Mattos afirmam que as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais atuam na “possibilidade de se avaliar a atuação política dos afro-descendentes para além do período de luta contra a escravidão, perspectiva que predomina nos livros didáticos e no próprio ensino de História” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 15).

Atualizada diante da aprovação de novas legislações, a LDB atua como difusora da educação nacional e os documentos reguladores de ensino devem ter como base seu conteúdo. Porém, ao analisar os PCNs, elaborados a partir de 1996, com última atualização no ano 2000, compreende-se que seus conteúdos não abrangem as novas determinações da LDB. Os objetivos da Lei 10.639/03 previstos na LDB não compõem os conteúdos de temáticas africanas e afro-brasileiras apresentados nos PCNs, o que pode prejudicar o ensino se considerar ser este um referencial para a prática docente e para a elaboração de documentos municipais e estaduais.

Nessa perspectiva, os professores que lidam com o ensino de História enfrentam problemas de ordem institucional no cotidiano escolar ao trabalhar com documentos tidos como referência, mas que não estão atualizados conforme a LDB. Nesse sentido, propõe-se analisar a disposição dos conteúdos referentes às temáticas africanas e afro-brasileiras no Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de compreender as dificuldades e possibilidades das práticas docentes no município de

Nova Andradina, a partir de experiências de três professoras em diferentes instituições escolares.

2.3 O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e Médio

O Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e Ensino Médio foi publicado pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) no ano de 2012, no governo de André Puccineli (PMDB/MS).

Sua elaboração contou com uma equipe de colaboradores de diferentes instituições, a maioria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Houve também uma participação de professores da educação básica de Mato Grosso do Sul, sendo o referencial elaborado pela SED e profissionais da educação. As disciplinas compõem as áreas de Ciências da Natureza, de Ciências Humanas, de Matemática e de Linguagens.

Kátia Abud evidencia que a elaboração dos currículos prioriza um ideal de escola sem considerar a realidade daqueles que vivenciam a educação no cotidiano escolar. Nesse sentido, os currículos “são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os ‘interesses dos alunos” (ABUD, 2009, p. 29). A autora considera que os currículos são instrumentos de poder do Estado, pois a orientação para a prática docente e a formação dos alunos é dada a partir dos interesses daqueles que os institucionalizam. “Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados [...] que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade” (ABUD, 2009, p. 29). Por meio dos currículos, o Estado controla o que está sendo ensinado nas escolas, por conseguinte, o que objetiva formar de cidadãos.

Na apresentação do referencial, a secretária de educação, Maria Nilene Badeca da Costa, propôs a formação de cidadãos críticos e participativos que dominem a técnica e sejam inovadores. As propostas do material representam desafios ao trabalho docente, convidando os envolvidos com o ensino a se comprometerem com uma educação democrática que vise à inclusão social e um ensino de qualidade. Conforme descrito pela SED/MS:

Com esse fundamento, a Secretaria de Estado de Educação concentra esforços com o propósito de oferecer à população uma escola pública de qualidade, para receber e manter sob seus cuidados as crianças e jovens, favorecendo, assim, o acesso à cultura, à arte, à ciência, às tecnologias e ao mundo do trabalho, bem como para educá-los no convívio social e solidário, de maneira a também desenvolver o comportamento ético, o senso de justiça, o aprimoramento pessoal e o sentido de valorização da vida (SED, 2012, p.5).

A orientação é que as ações realizadas nas escolas devem estar direcionadas pelo conteúdo do referencial, lembrando que é explicado aos educadores que outro referencial foi elaborado no ano de 2007 e publicado em 2008. A proposta de elaboração de um novo referencial justifica-se por buscar um parâmetro de ensino para dialogar com as metas e objetivos estabelecidos pela SED/MS. A versão do referencial de 2012 resultou de um acompanhamento das mudanças nas políticas públicas e nos planos de governo que se sucederam, o que sugere entender vínculos com propostas políticas. Como foi explicado:

O processo de atualização que converge a este Referencial se baseou na necessidade premente da SED em manter-se em consonância com as normas nacionais e estaduais e, principalmente, em atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes. Assim, reuniões, estudos e debates foram promovidos no âmbito da Secretaria, das unidades escolares, por município, envolvendo técnicos, docentes, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores de gestão escolar e professores de diversas instituições de ensino superior do nosso Estado, que contribuíram com a análise e sugestões do material em pauta, num movimento cuja perspectiva máxima era avançar na proposição de um currículo que atendesse às particularidades e pluralidade do estudante sul-mato-grossense (SED, 2012, p. 7).

Segundo Silva (2012), modificações desse tipo se deveram às demandas construídas por ações afirmativas de acordo com os interesses de determinados grupos sociais e políticos. Quando reconhecidas por alguma instância do governo, referenciais curriculares sofrem alterações. Para o autor:

Muitas referências curriculares produzidas nas secretarias e nos órgãos responsáveis pela gestão da educação, por exemplo, são frutos das próprias demandas e reivindicações de professores, pesquisadores e da sociedade organizada. Esse foi o caso da inclusão de estudos da História e Cultura Afro-brasileira e História Indígena no currículo das escolas brasileiras (SILVA, 2012, p. 40).

Cabe ressaltar que, sendo os currículos elaborados conforme interesses de grupos dominantes ou por ações afirmativas, muitas demandas não são atendidas devido

a seletividade na elaboração dos currículos. Nesse sentido, se faz necessário analisar de que maneira as mudanças elencadas na Lei 10.639/03 estão previstas nos currículos.

No Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul os conteúdos estão dispostos por tópicos e separados em quatro bimestres ao longo do ano. Depois de ministrados pelos professores, precisam ser cobrados em atividades de avaliações, como provas, trabalhos, atividades, pesquisas e outros. Acompanham os conteúdos as competências e habilidades, demais tópicos, que indicam o que é esperado do aluno ao aprender e orientam os professores acerca das exigências em relação às avaliações.

Para cada área do referencial publicado pela SED/MS há uma apresentação geral que ressalta os objetivos de ensino. A disciplina História compõe a área das ciências humanas. Nessa parte, não há referência do autor, mas são citadas como referências bibliográficas a Constituição da República Federativa do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e o livro “O fim da era das certezas” de Ilya Prigogine, publicado em 1997.

Para o Ensino Fundamental, as Ciências Humanas são compostas pelas disciplinas de História e Geografia, tendo como objetivo trabalhar de forma interdisciplinar o aluno para a vida social. Assim, a humanidade está no tempo, representada pela disciplina de História, como também está no espaço, representada pela disciplina de Geografia.

O referencial considera a diversidade étnica e cultural de Mato Grosso do Sul e do Brasil. Define que os alunos, ao estudarem História, a partir dos conhecimentos adquiridos, podem compreender o presente através de interpretações do passado. Para tanto, o professor de História é responsável na condução dos alunos nos caminhos do aprendizado, orientando leituras críticas dos conteúdos que tem acesso. Pelo documento:

O professor de História deve criar situações inteligentes para que os estudantes selecionem e comparem as informações contidas em diferentes testemunhos, expressando suas opiniões críticas sobre os acontecimentos analisados, sem ter que considerar tudo que escutam ou leem como verdades absolutas. A experiência humana é rica em seus conhecimentos, linguagens, ações e afetos (SED, 2012, p. 304).

Para o Ensino Médio, o referencial curricular compõe as Ciências Humanas em quatro disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A proposta é semelhante ao do Ensino Fundamental. Como exemplo, para o Ensino Médio também é sugerido

que o professor utilize mecanismos para conduzir o aluno a compreender a História com a realidade que o cerca, apropriando o conhecimento. O trabalho interdisciplinar também é tratado no referencial para o Ensino Médio através de orientação ao professor para ficar atento aos objetivos de outras disciplinas e promover diálogos com áreas afins, principalmente referentes a temas transversais. Para Silva:

Os temas transversais atendem a essa perspectiva na medida em que propõem uma abordagem de temáticas de grande interesse social. Além disso, sugere-se uma lógica plural de abordagem em que diversas disciplinas escolares apresentam contribuições mais sistemáticas e “simultâneas” para a compreensão do tema estudado (SILVA, 2012, p. 42).

Posicionamentos, como o que se espera dos alunos em relação aos conteúdos, são aprofundados no referencial e acrescentados os objetivos para que forme uma visão panorâmica do mundo. A História deixa de ser factual para assumir um papel de construtora do senso crítico. Dessa forma:

[...] a História foi destituída de seu status de consolidadora do passado, tornando-se que é de fato uma ciência em construção e, levando-se em consideração que estamos na era da informação e tecnologia, muitos professores, ao incorporarem uma visão crítica da disciplina deixam de ser meros reprodutores do conhecimento, passando a exigir do estudante maior capacidade crítica na interpretação da História, minimizando a memorização dos tradicionais nomes, datas e fatos isolados (SED, 2012, p. 212).

Segundo o referencial, o aluno não é mais o mesmo receptor de conhecimentos como havia sido anteriormente, ao estar inserido no contexto social. Tão logo deve exercer o papel de cidadão. Para Silva, o aluno desenvolve conceitos históricos quando:

Reconhece e expressa as diferenças e semelhanças entre determinados aspectos da realidade de seu município e outros em momentos históricos diferenciados; reconhece diversos modelos de famílias existentes no transcorrer da história; constrói definições pertinentes sobre o que é história, historiografia e fontes históricas (SILVA, 2012, p. 38).

Apresentadas as partes que compõem os textos do currículo, percebe-se silenciamentos quanto ao objetivo da Lei 10.639/03, o que denuncia o desinteresse dos envolvidos com a elaboração do referencial da SED/MS. A disciplina de História é apontada como a responsável por possibilitar ao aluno uma leitura crítica do desenvolvimento social e tecnológico. A preocupação é formar cidadãos para atuar na sociedade. Conceitos como cultura e etnia não são abordados nos objetivos do ensino

de História, embora componham o quadro de conteúdo do referencial curricular da SED/MS, previstos no próximo item do trabalho.

2.4 A formação em História e a disposição de materiais que envolvem a Lei 10.639/03: percepções a partir das narrativas dos sujeitos que lidam com o ensino de História

Estabelecidas as ações para a implementação da Lei 10.639/03 que compõem as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e analisadas as temáticas africanas e afro-brasileiras nos conteúdos dos PCNs e a estrutura do referencial curricular da SED/MS para o Ensino Fundamental e Médio, propõe-se analisar como a Lei 10.639/03 está sendo trabalhada no município de Nova Andradina/MS, tendo em vista os saberes e as possibilidades das práticas docentes através das narrativas das professoras que participaram da pesquisa. Diante da variedade de ações apontadas nas “diretrizes”, na análise foram escolhidas duas ações para potencializar o ensino que envolve temáticas africanas e afro-brasileiras: a formação dos professores e a disposição dos materiais.

Ao ser sancionada a Lei 10.639/03, muitas questões foram levantadas nos ambientes escolares sobre a formação dos professores. Diante da situação as professoras foram questionadas sobre suas licenciaturas e com exceção da professora Tatiane, docente na Escola Estadual, formada em 1999 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)⁶⁸, campus de Dourados, as outras duas professoras estudaram no período em que a lei já havia sido sancionada. A professora Daniele, docente na Escola Municipal, se formou em 2007 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana-MS e a professora Mariana docente no Instituto Federal, se formou em 2009 pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados-MS.

Uma vez amparado por lei o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino básico, muitas responsabilidades foram transferidas para o ensino superior, como a formação do licenciado para essas temáticas. Para as professoras que concluíram o curso de licenciatura em História após a lei entrar em vigor, considerou-se

⁶⁸ O Campus de Dourados (CPDO) foi transformado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com a sua instalação ocorrida em 01.01.2006, de acordo com a Lei nº 11.153, de 29.07.2005. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/historico/>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

importante saber se durante a formação tiveram disciplinas com discussões acerca das temáticas que envolvessem a África.

Mariana assim explicou:

Me formei em 2009, pela UFGD, no último ano, no último semestre foi ofertada a disciplina de História da África como optativa e eu não tive a felicidade de fazer essa disciplina ainda, é, porque não batia os meus horários. Então, apesar de fazer o projeto de pesquisa, naquela ocasião, sobre a aplicação da Lei 10.639, a disciplina História da África eu não consegui ver na graduação (MARIANA, 2015).

Em situações semelhantes, Daniele respondeu:

Bom, como a lei foi sancionada no ano em que eu ingressei na faculdade, era comentado o assunto, né, falava-se da obrigatoriedade do ensino nas escolas, mas a turma que eu estive não teve essa disciplina. Algumas turmas que entraram depois da minha tiveram, foi sendo implantado aos poucos né, cada curso, que era História da África. Eu não tive essa formação. O que eu conheço é afro-brasileiro, no sentido assim, os africanos na história do Brasil, mas não necessariamente na História da África (DANIELE, 2015).

Em ambos os casos, a universidade não conseguiu oferecer uma formação que pudesse suprir a necessidade na prática do trabalho docente. Vale considerar que os problemas quanto à formação do professor referente às temáticas amparadas na lei, iniciaram no motivo de veto, pois, ao sancionar a lei, o presidente Luís Inácio Lula da Silva vetou o artigo 79-A, que previa cursos de capacitação para os professores, com a participação e organização do movimento negro, das universidades e demais instituições que pudessem contribuir com a temática. Nas razões do veto, explica-se que não está previsto em nenhum artigo da LDB a possibilidade de capacitação para professores. Diante disso, o artigo 79-A contrariava o conteúdo da lei.

Na narrativa das professoras é perceptível uma preocupação para implantar a disciplina História da África nos cursos da licenciatura. Entretanto, é preciso compreender que criar uma disciplina gera um processo de organização da gestão e de docentes das universidades, que se opera num campo de interesses de áreas da História, muitas vezes complexos e tensos, para compor matrizes curriculares das licenciaturas. A professora Mariana, ao informar quando a disciplina História da África passou a ser ofertada no curso, disse que era uma disciplina optativa. Desse modo, deve-se convir que o processo de implantação de disciplinas demanda tempo e articulações. Porém, algumas disciplinas, como História da África, são determinantes na formação dos

saberes e das práticas dos professores, pois tratam de assuntos importantes para os docentes trabalharem em ambientes de múltiplos aspectos culturais.

Ainda no período da graduação, as professoras reconheciam a importância dos estudos da história da África e já tinham o conhecimento da obrigatoriedade dos conteúdos previstos na Lei 10.639/03. A exemplo, a professora Daniele lembrou que “havia comentários sobre o assunto, falava-se da obrigatoriedade do ensino nas escolas” e a professora Mariana afirmou que teve “a felicidade de fazer essa disciplina ainda”.

O diálogo com diferentes fontes possibilita perceber a distância entre os saberes e as práticas. O documento das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais considera ser uma atribuição do sistema de ensino oferecer cursos na graduação acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras. Porém, na narrativa das professoras, a prática apresenta-se de outra forma. Ainda tendo concluído a licenciatura após a lei ser sancionada e o documento da diretriz ser oficializado, as professoras Daniele e Mariana, não tiveram em sua formação a disciplina História da África.

Contudo, cabe ressaltar que os saberes constituídos por um acadêmico não estão limitados ao rol das disciplinas ofertadas, mas perpassam aos projetos e eventos durante a graduação. Ao ser questionada se não foi contemplada a História da África na UFGD, a professora Mariana apontou outros caminhos de apropriação dos saberes:

De grade curricular não. Apenas assim, em participação em evento, numa apresentação de trabalho, no tema do meu projeto de pesquisa que era sobre a Lei 10.639, no projeto chamado PROLICEM - Programa de Bolsa de Licenciatura (MARIANA, 2015).

Apesar da professora Tatiane ter sua formação em História anterior a lei, é válido lembrar como teve conhecimento de suas atribuições.

(T) – Eu vim tomar conhecimento realmente da lei e o que determinava não foi nem dentro da escola, foi estudando pra concurso, né. Que desde que saiu a lei todos os concursos eles perguntam, e aí...

(MP) – No concurso é exigido?

(T) – É no concurso é, no concurso de 2006, que foi o primeiro que eu passei, tipo toda a lei foi perguntada, assim, toda ela, tinha três questões sobre a lei e toda lei ficava lá, e desde lá pra cá todo concurso tem e é só pra isso que os professores se inteiram, sinceramente.

(MP) – E esse conteúdo você achou na internet? Pra estudo.

(T) – Sim. Mas, também assim, é bem pouco, né. Bem pouco que tem (TATIANE, 2015).

As narrativas das professoras sugerem descompassos entre as licenciaturas e as propostas bibliográficas dos concursos docentes. Os apontamentos da professora

Tatiane de que, em 2006, o concurso para professores de História no Mato Grosso do Sul exigiu considerações que competem à Lei 10.639/03, contracenou às falas das professoras Daniele e Mariana, que apontaram naquele ano não haver nos cursos de História a oferta da disciplina História da África.

Após problematizar as licenciaturas das professoras e confirmar que não foram contempladas com estudos voltados à História da África, as docentes foram questionadas acerca dos materiais disponíveis nas escolas para o trabalho com temáticas africanas e afro-brasileiras. Estas questões foram consideradas devido o documento das diretrizes para educação das relações étnico-raciais estabelecer que volumes de livros didáticos deveriam ser atualizados pela Lei 10.639/03, sendo responsabilidade do MEC a organização e distribuição de materiais específicos. Porém, no diálogo entre os saberes e as práticas, foi perceptível a distância entre o estabelecido em documentos e a realidade das escolas no município de Nova Andradina/MS.

Acerca da disponibilidade de materiais, a professora Daniele respondeu:

(D) – Que eu tenha conhecimento não, específico pra isso não, o que tem é o material didático, o livro didático, né, que apresenta esse assunto dentro dele, o livro que nós trabalhamos, por exemplo, acho que você percebeu isso no livro, ele trabalha a história da África de uma forma bem minimalista, bem voltada assim, há alguns reinos africanos. A África é um continente imenso e tem um monte de coisa pra ser falado, e é mínimo eu acho, que o que tem aí, né, então tem o que tá no livro didático. Não chegou pra nós, por exemplo, um filme diferenciado, uma cartilha, um catálogo, que eu saiba não.

(MP) – Alguma literatura...

(D) – Literatura também não, né, não tem.

(MP) – E esse livro didático? Os alunos tem acesso a esse material?

(D) – Todos tem o livro. O livro é distribuído aqui na escola e não tem problema de faltar livro, os alunos não tem, esse problema não tem, eles tem em mãos.

(MP) – Mas, são alunos do sétimo ano?

(D) – Do sétimo ano (DANIELE, 2015).

Pela constatação da professora não há nenhum material paradidático que ela tenha conhecimento. Os materiais podem ter sido produzidos, porém, não chegaram aos professores das escolas municipais de Nova Andradina. O livro didático com que trabalha é usado no 7º ano do Ensino Fundamental, sendo passível de críticas pelas considerações dadas à História da África. Cabe ressaltar que apenas os alunos do referido ano possuem o livro e as temáticas africanas e afro-brasileiras devem ser trabalhadas em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.

A realidade da professora Tatiane numa escola estadual não é muito diferente. Se por um lado, as temáticas constam no referencial curricular da SED/MS, por outro

lado, a falta de material didático também é um problema. Em sua fala acerca dos materiais, esclarece:

(T) [...] só que assim, não tem o material didático, aí o professor tem que correr atrás.

(MP) – A escola não tem?

(T) – Não, não tem, mas a escola tem toda uma abertura pra estar liberando apostilas pros alunos, eles não pagam, a escola que providencia. E ela dá liberdade pra você trabalhar muito com pesquisa, com produção de material, nesse sentido sim, só assim, não tem um material pré já elaborado (TATIANE, 2005).

O uso da expressão *o professor tem que correr atrás* é muito emblemático no cotidiano dos professores de educação básica. Em meio à extrema carga horária em sala de aula, os professores têm que buscar conteúdos, usando recursos como a internet, livros de acervo pessoal ou de bibliotecas e, até mesmo, produzir materiais didáticos para serem trabalhados. Nesse caso, a professora buscou resolver os problemas de forma particular, em conjunto com a coordenação da escola. Diante da situação, deve-se considerar a abertura dada pela gestão e a autonomia da professora Tatiane.

Na falta de materiais a professora utiliza outros métodos para o ensino-aprendizagem, organizando junto aos alunos pesquisas sobre temáticas africanas e afro-brasileiras. O material é apresentado pelos alunos em sala de aula por meio de seminários e os demais são orientados a registrarem os conteúdos que serão cobrados em provas. Acerca de sua metodologia a professora explica:

(T) – Tipo o aluno trabalhar com pesquisa e depois cobrar isso em prova. Tem escola que não deixa, é só aquilo que tá ali didaticamente, não apostila não. Eu trabalho muito com seminário de grupo e cada grupo que vai apresentando os alunos vai tendo que fazer anotações porque eu vou cobrar o que os colegas apresentaram.

(MP) – Ah, entendi. Então, aquele material que é produzido em sala de aula...

(T) – Exatamente, é cobrado posteriormente.

(MP) – É cobrado depois.

(T) – Eles já são avisados antes, isso é bem amarrado com eles (TATIANE, 2015).

Dessa forma, o material acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras são produzidos pelos alunos sob orientação da professora. Além da apresentação, os alunos devem entregar um material de pesquisa para a professora. A mesma se encarrega em sistematizar os conteúdos e elaborar uma apostila para os alunos. Assim, como materialização dos conteúdos, os alunos terão as próprias anotações do caderno e as apostilas produzidas a partir dos seminários. A professora explica que a elaboração e

produção dos materiais é uma prática que acontece desde o ano de 2012, início do seu trabalho na escola, e que a proposta é um anexo do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Vale lembrar que isso é uma prática que considera a interação entre alunos e professora na produção de conteúdos. Outro fator que corrobora com sua metodologia é a abertura da coordenação em possibilitar novas práticas dos professores quando surgem implicações de aprendizagem dos conteúdos. Porém, nas produções de materiais, principalmente nas que envolvem os alunos, é preciso ter atenção às fontes de pesquisa encontradas no território aberto da internet. Nesse caso, o cuidado da professora em selecionar o conteúdo a ser estudado é um trabalho minucioso e primordial.

A professora explica que todo esse trabalho se dá porque os livros didáticos⁶⁹ não abrangem os conteúdos evidenciados no referencial curricular da SED/MS para o Ensino Médio e que os reinos africanos são conteúdos presentes nos livros didáticos para o 1º ano do Ensino Médio e definidos como História Antiga.

Sobre a disponibilidade de materiais didáticos para trabalhar as temáticas étnicas, a professora Mariana, que lecionou no Instituto Federal, respondeu que:

Ah! Existe um material, mas adquirido assim, a bibliotecária, correu atrás, conseguiu uma coleção, não é um acervo propriamente dito. É um livro aqui, uma revista acolá, e o material que eu trago da minha bagagem também, das outras escolas, de práticas de ensino de outros lugares que deram certo, e foram aplicadas, com relação a essa temática. É, o ano passado, nós trabalhamos, foi um projeto mais voltado para a teoria do que pra dinâmica, nós cumprimos, portanto, a Lei 10.639, realizando pesquisas e culminando na apresentação de seminários, envolvendo as outras turmas também. Esse ano, já busquei assim, junto com a pedagoga, um trabalho mais dinâmico, mais ativo, mais participativo. Nós confeccionamos camisetas, com temática, é de, *black power*, falamos da importância do negro na sociedade, mostramos estatísticas, é, realizamos oficina de turbante, além das próprias camisetas e discutimos alguns documentários também, “Xadrez das cores”, que você teve a oportunidade, né, de participar (MARIANA, 2015).

O Instituto Federal, diferente das outras duas escolas, exige um trabalho docente que vincula o ensino e a pesquisa. Seus professores, em grande parte, possuem curso de mestrado e o ingresso dos alunos se faz por avaliações e as propostas pedagógicas estão

⁶⁹ O livro didático para as escolas estaduais de Nova Andradina é escolhido a cada três ou quatro anos num processo que envolve todos os profissionais separados por área de ensino. Na ocasião, os professores são orientados pela coordenação a analisarem as opções de materiais disponibilizados pelas editoras. Todos são convocados a participarem de uma reunião para escolha do livro que serão os mesmos em todas as escolas estaduais de Nova Andradina/MS. Cabe ressaltar que, alguns problemas podem impedir que o livro escolhido fosse o enviado às escolas, como motivos de demandas ou por não estarem regulamentados como o MEC especifica. Sobre a produção dos livros didáticos ler *O livro didático como produto comercial*, autoria de Melina Lima Pinotti. Revista de Ciências Humanas e Sociais Pitágoras, v. III, p. 1-13-13, 2012.

relacionadas aos objetivos do instituto de oferecer cursos técnicos em nível de Ensino Médio. Cabe ressaltar que esse material não é o que a documentação das diretrizes afirma ter sido distribuído. O material⁷⁰ do Instituto Federal foi adquirido por um esforço dos profissionais ali inseridos, como a bibliotecária e a própria professora Mariana.

Por se tratar de uma instituição que não tem uma ementa para trabalhar a Lei 10.639/03, as atividades ficam a cargo da pedagoga responsável pela disciplina de História que, segundo Mariana, reconhece a importância da lei auxiliando na elaboração de um ciclo de atividades na semana da *Consciência Negra*. Para a professora, a opção foi trabalhar atividades dinâmicas. Assim, a internet foi a ferramenta de pesquisa utilizada e possibilitou acesso à documentários, filmes e dados estatísticos para trabalhar as temáticas. As informações coletadas e sistematizadas serviram como base para palestras e debates, ministrados por professores do campus.

Considero que avanços significativos tem se alcançado no processo de implementação da Lei 10.639/03. O documento das diretrizes para educação das relações étnico-raciais é importante, pontua as responsabilidades dos governos federais, estaduais e municipais, e define os atores responsáveis pela implementação e acompanhamento da lei. Porém, as dificuldades das professoras em trabalhar o conteúdo acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras, em escolas do município de Nova Andradina/MS, perpassam os princípios básicos do ensino, como formação em licenciaturas que não contemplaram disciplina como História da África e a falta de materiais didáticos específicos para trabalhar temáticas africanas e afro-brasileiras.

⁷⁰ São referenciais encontrados na biblioteca do Instituto Federal como: RODRIGUES, Nelson. A pátria de chuteiras / Nelson Rodrigues. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. LOPES, Nei. História e cultura africana e afro-brasileira / Nei Lopes. – São Paulo: Balsa Planeta, 2008. MANDELA, Nelson. Meus contos africanos / seleção Nelson Mandela ; tradução Luciana Garcia. – 2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009. HAURÉLIO, Marcos. Contos folclóricos brasileiros. / Marcos Haurélio (org.) ; ilustrado por Maurício Negro. – São Paulo: Paulus, 2010. – (Coleção lendas e contos).

2.5 A apropriação do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul: entre saberes e práticas

A análise dos currículos possibilita estabelecer um diálogo com as narrativas das professoras entrevistadas⁷¹. A partir da interpretação é possível lançar questões sobre a prática docente: é compatível a organização dos conteúdos presentes nos currículos com a realidade escolar? É possível trabalhar temáticas africanas e afro-brasileiras em todos os anos do ensino fundamental e médio tomando como referência os currículos? Quais os posicionamentos das professoras sobre a distribuição dos conteúdos e o uso dos currículos como instrumento de suas práticas? Os currículos são usados como uma referência ou como um documento que deve ser cumprido em sua totalidade?

Segundo o referencial da SED/MS são objetivos específicos do professor, orientar a prática pedagógica e promover a inclusão e a democratização do uso de novas tecnologias. A ideia de usar o referencial é permitir que os professores percebam os conteúdos de forma panorâmica com possibilidades de adequação da realidade de cada localidade e grupo de alunos.

Cabe à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, com autonomia metodológica, para ampliar conhecimentos, conteúdos, habilidades, competências e, ainda, o desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local (SED, 2012, p. 08).

Ressalto que o modo de usar o referencial curricular da SED/MS não é apenas uma escolha do professor, pois este trabalha em acordo com a coordenação da escola. No processo de elaboração das aulas, em escolas de Nova Andradina, professores do estado e do município realizam planejamentos mensais num sistema digital. Os conteúdos e habilidades estão dispostos em ícones e separados por semestres. O professor pode optar em dar ênfase num conteúdo em detrimento do outro, porém, cabe à coordenação aprovar ou não o planejamento. A possibilidade de questionamento ou a

⁷¹ As narrativas usadas para dialogar com a crítica aos currículos são da professora Tatiane da Escola Estadual e da professora Daniele da Escola Municipal. Cabe explicar que, no período da pesquisa, o município de Nova Andradina não possuía um currículo próprio quanto ao ensino e o projeto segue em elaboração, portanto, as escolas municipais utilizam o Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul. Como afirma a professora Daniele sobre o referencial usado pela escola, “é o mesmo currículo do estado, a gente segue o mesmo currículo do estado”. (DANIELE, 2015). A narrativa da professora Mariana do Instituto Federal não fará parte desta análise, pois a mesma não adotou o referencial como instrumento de sua prática.

não aprovação por parte da coordenação intervém na autonomia do professor adequar o referencial à realidade de sua prática.

Para garantir a autonomia é importante que professores tenham fundamentações teóricas que orientam suas escolhas. Como sugere Silva:

Na definição do elenco dos conteúdos a serem desenvolvidos no currículo de História, é fundamental que o professor tenha clareza de seus objetivos educacionais. Os conteúdos escolares não são um fim em si mesmo, ou seja, não são listas de temas que devem ser cumpridos sem um propósito educacional. Na verdade, os conteúdos são recursos que devem estar a serviço da formação dos professores (SILVA, 2012, p. 37).

Como consta, o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e Médio foi elaborado tendo como referência os PCNs. Porém, ao observar a disposição dos conteúdos de História percebe-se que a organização do referencial apresenta um desalinhamento às propostas dos PCNs. Silva afirma que os parâmetros lançaram uma proposta curricular de História:

Organizada em torno de eixos temáticos. Nessa proposição, a história não é vista numa sequência cronológica linear, apresentada numa sucessão obrigatória e ordenada de conteúdos como na abordagem tradicional. A abordagem tradicional, por sua vez, é bastante criticada, pois concebe, via de regra, a história como um processo contínuo, evolutivo e de sentido único que só pode ser aprendido e transmitido se alicerçado nesta ordem cronológica (SILVA, 2012, p. 44).

Diferentemente, a disposição dos conteúdos nos referenciais curriculares organizados pela SED/MS segue uma ordem cronológica da História. Após a pré-história, analisada no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, os conteúdos são organizados num esquema quadripartite que divide os estudos em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, distribuídos nos demais anos. Essa divisão não é algo novo para os currículos. Como Fonseca explica:

O ensino de história na escola fundamental brasileira esteve desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX) fortemente articulado a tradições europeias, sobretudo francesa. Durante o século XIX e início do século XX, privilegiava-se o ensino da história universal seguindo o esquema quadripartite: história Antiga, história da Idade Média, História Moderna e história Contemporânea. O ensino de história do Brasil era visto em conjunto com a história universal numa posição secundária (FONSECA, 2012, p. 51).

Nesse sentido, as referências temporais baseadas no eurocentrismo ainda são guias da História nos currículos das escolas de Mato Grosso do Sul. Os conteúdos de

História estão dispostos de forma linear, como se a humanidade caminhasse num tempo determinado para o progresso, considerando a história universal em detrimento da história do Brasil “[...] que passa a ser construída dentro dos marcos da história europeia” (FONSECA, 2012, p. 52). Assim, a história do Brasil é apresentada nos currículos do 7ºano do Ensino Fundamental e do 2ºano do Ensino Médio a partir das grandes navegações, período histórico caracterizado pelas conquistas de países europeus de outras partes do mundo.

Na crítica aos currículos, Arroyo (2015) questiona o lugar da diversidade cultural num currículo universal. Desse modo, questiono qual o lugar das temáticas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares do estado de Mato Grosso do Sul? A Lei 10.639/03 evidencia que os conteúdos devem ser trabalhados em escolas particulares e públicas em toda extensão curricular e incluiu no campo educacional a data 20 de novembro⁷² como momento para celebrar o *Dia da Consciência Negra*. Segundo a mensagem de veto nos artigos 26-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.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2009).

Cabe evidenciar que o conteúdo programático da lei sugere a abertura de possibilidades para o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira, o que pode gerar implicações na definição dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. A lei sugere os conteúdos a serem estudados, sobretudo de História, ao abordar a *História da África e dos Africanos*. Nessa disposição, parece haver uma diferenciação da história do lugar (África), para a história dos sujeitos que moldaram o lugar (africanos). É interessante a forma de tratamento dada aos sujeitos, pois ao se situarem na África são chamados de *Africanos* e no Brasil são *negros*. Como abordado nessa pesquisa, a expressão *negro* é vista pelo movimento negro como uma forma de

⁷² Referente à data estimada da morte do Zumbi dos Palmares, líder representante da resistência negra.

potencializar a identidade étnico-cultural. Diferentemente, para a História, os povos africanos no Brasil correspondem a uma parcela da população negra da África trazida em decorrência do tráfico de escravos⁷³.

A luta dos negros no Brasil evidencia um longo período histórico em que a população negra resistiu pelos seus direitos de liberdade no período da sociedade escravocrata, luta que seguiu historicamente liderada pelo movimento negro desde o período da República até a atualidade, em que ações afirmativas eram previstas nas agendas de reivindicações do movimento social, principalmente do âmbito educacional.

Evidenciar a contribuição da população negra na formação social, econômica, política e cultural do Brasil são temas amplos, que podem variar ao se considerar uma história regional. Outro ponto de vista é compreender o lugar reservado à população negra na formação da sociedade nacional, à medida que o Brasil cresceu sob os moldes de uma nação, perceber sob qual ótica a sociedade olhou pra essa população e o que influenciou esse olhar.

Construir um currículo que considere a complexidade dos temas, devido suas amplitudes e variedades, é pensar na riqueza da diversidade histórica e cultural africana, em que temas específicos podem ser trabalhados de maneira contínua ao longo do ensino fundamental e médio, divididos em diversas disciplinas.

Ainda que a SED/MS afirme que a elaboração dos currículos acompanha as mudanças das políticas públicas, na análise do conteúdo específico da lei e no conteúdo sugerido pelo currículo, percebe-se que o referencial, elaborado no ano de 2012, não considerou a completude da Lei 10.639/03, o que pode ser percebido ao analisar os conteúdos do referencial curricular do 6º ao 9º ano para a disciplina História, onde as temáticas africanas e afro-brasileiras aparecem apenas no 4º bimestre do 7ºano. Nesse sentido o Art. 26-A não foi incluído na elaboração do referencial.

Os conteúdos para o sétimo ano apresentam-se da seguinte forma, seguido das competências e habilidades:

4º BIMESTRE/CONTEÚDOS

⁷³ Desde os primeiros registros de compras de escravos feitos em terras brasileiras até a extinção do tráfico negreiro, em 1850, calcula-se que tenham entrado no Brasil algo em torno de quatro milhões de escravos africanos. Mas como o comércio no Atlântico não se restringia ao Brasil, a estimativa é que o comércio de escravos por essa via tenha movimentado cerca de 11,5 milhões de indivíduos vendidos como mercadorias. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/origem-dos-escravos-africanos/>>. Acesso em 10 de junho de 2016.

História da África e dos povos africanos no Brasil: economia, organização política e contribuição cultural;
História dos povos indígenas e quilombolas do Mato Grosso do Sul: economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

Conhecer a História da África e os fatores que permearam a vinda dos africanos para a América; sua contribuição na economia, na política e na sociedade pertinentes à História do Brasil;
Compreender a produção e o papel histórico dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul;
Identificar a situação atual dos afrodescendentes e dos indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul;
Reconhecer, valorizar e identificar a cultura das etnias brasileiras (SED, 2012, p. 319).

Alguns conteúdos apresentados são propostas da Lei 10.639/03 como o tópico *História da África e dos povos africanos no Brasil: economia, organização, política e contribuição cultural*. Porém, o modo que está disposto sugere a interpretação de que a África e os povos africanos no Brasil são a mesma coisa. Como se a cultura, a economia e a política na África fossem os fatores que determinaram a “vinda” dos africanos para o Brasil. Cabe ressaltar que, nesse contexto, o emprego da palavra “vinda” sugere uma aceitação dos africanos em atravessar o oceano, processo conhecido historicamente por tráfico negreiro e pela extrema violência. Além disso, os conhecimentos e habilidades são apresentados como repetições dos conteúdos.

Os demais conteúdos acerca da história dos quilombos no Mato Grosso do Sul e sua forma de organização, economia e cultura, não são propostos no conteúdo programático da lei, mas são importantes para a história regional. No entanto, estão dispostos sem considerar a variedade dessas comunidades em toda extensão do estado e a escassez de materiais didáticos que abordem essas temáticas. As habilidades e competências são novamente repetições dos conteúdos. Considerando as abordagens dos conteúdos, o reconhecimento, a valorização e identidades são habilidades que podem ficar comprometidas.

Na ocasião da entrevista questioneei a professora Daniele sobre as possibilidades de trabalho acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras em diferentes turmas do ensino fundamental. O objetivo era compreender sua percepção quanto ao lugar dessas temáticas nos currículos. Em sua resposta a professora Daniele explica que:

É interessante porque na verdade no sétimo ano, está no referencial curricular. No sétimo ano tá presente isso como conteúdo, como uma parte

obrigatória. Nas demais séries, o tema aparece digamos assim embutido em outros assuntos, digamos, por exemplo no sexto ano, é quando se fala, não tem exatamente história da África, você estuda o Egito por exemplo, o surgimento do ser humano na África, mas a maioria dos alunos não associam muito que o Egito está na África, por mais que você fala e fala, né, mas é como se não tivesse muito essa ligação. A gente acaba trabalhando como transversal, “a semana da consciência negra”, “o 20 de novembro”, “o Zumbi dos Palmares” pras outras séries, que não é o sétimo ano, tem como tema transversal (DANIELE, 2015).

Além da dificuldade de abstração dos alunos em compreender que o Egito faz parte do continente africano, é válido frisar que não era nessa localidade⁷⁴ que moravam as populações trazidas para a América Portuguesa no período da escravidão. Portanto, não é essa história que se aproxima de nossos interesses para compreender a formação histórica, cultural e social do Brasil.

Nessa perspectiva, Nilma Bentes⁷⁵ ressaltou a importância da Lei 10.639/03 como um reforço para as ações do movimento negro no estado do Pará. Porém, reconhece que seu desenvolvimento é suscetível a críticas por não apresentar definições mais objetivas quanto ao conteúdo a ser estudado. “Mas de qual África a gente vai falar? Porque são muitas Áfricas, não é? São mais de duas mil línguas, pode imaginar...” (ALBERTI, 2007, p. 433).

Nesse sentido, o conteúdo a ser estudado é passível de questionamentos dos mais diferentes sujeitos que lidam com a lei. Na falta de determinar aquilo que deve ser contemplado sobre história e cultura da África, os professores terminam por reproduzir os conteúdos presentes nos livros didáticos, independente de qual África estão se referindo. Tal implicação reduz o principal objetivo da lei que, por meio do conhecimento, propõe interferir em ambientes que (re)produzem o racismo devido o preconceito disseminado pelo desconhecimento.

Segundo a professora Daniele é interessante pensar porque as temáticas africanas e afro-brasileiras aparecem nos currículos do ensino fundamental apenas no 7º ano. Nesse sentido, a organização dos conteúdos é um problema para sua prática, pois há distâncias entre o referencial e o conteúdo da lei. Pois, segundo a lei o ensino da

⁷⁴ A maior parte das pessoas trazidas para o Brasil para serem escravizadas vieram de regiões como a África Centro-Occidental, a costa oeste da África passando por Cabo Verde, Congo, Quíloa e Zimbábue. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/origem-dos-escravos-africanos/>>. Acesso em 10 de junho de 2016.

⁷⁵ Nilma Bentes é referência do movimento negro na região norte, atuando principalmente no estado do Pará, quando em 1980 participou da fundação do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (Cedenpa). É formada em agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia, e em sua carreira de agrônoma foi responsável por analisar os projetos rurais.

história e da cultura africana e afro-brasileira deve ser trabalhado em toda a extensão do currículo, embora o referencial contemple esses conteúdos especificamente para o 7º ano do Ensino Fundamental. Para a professora, a possibilidade de alcançar as demais turmas, é trabalhar tais conteúdos como tema transversal em comemoração ao *Dia da Consciência Negra*, por exemplo. Essa prática inibe as possibilidades dos sujeitos questionarem os currículos quanto à disposição dos conteúdos. Afinal, os conteúdos foram trabalhados em toda extensão do ensino fundamental. Não havendo críticas aos currículos, dificilmente serão modificados de modo que integrem as temáticas da Lei 10.639/03 em todo âmbito educacional.

Conforme é definido na apresentação, o referencial curricular da SED/MS é um documento para orientar a escolha dos conteúdos e que deve ser trabalhado conforme a realidade de cada instituição escolar. Porém, a professora Daniele se refere ao conteúdo do referencial como parte obrigatória de sua prática. O problema em não questionar os instrumentos que orientam a prática de ensino é reproduzir conteúdos que não fazem sentido para a realidade dos alunos e deixar de evidenciar aqueles que podem fazer diferenças no cotidiano escolar.

As problemáticas enfrentadas pela professora Tatiane não são diferentes em relação ao ensino médio. O referencial curricular da SED/MS trabalha a temática africana e afro-brasileira especificamente no 3º bimestre do 2º ano do ensino médio, como consta no referencial:

3º BIMESTRE/CONTEÚDOS

A Crise do Absolutismo - consolidação do capitalismo;
História da África e dos africanos;
A luta dos negros no Brasil;
Cultura negra;
Comunidades quilombolas no Mato Grosso do Sul.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

Compreender as mudanças no modo de produção com o processo de industrialização, os processos migratórios e a organização da sociedade.
Analisar historicamente os fatores da vinda dos negros para o Brasil e sua contribuição na formação econômica do Brasil.
Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e políticas (SED, 2012, p. 231-232).

As temáticas africanas e afro-brasileiras estão dispostas no referencial curricular para o ensino médio de forma muito similar ao referencial do ensino fundamental.

Também são vistas propostas dos conteúdos programáticos da Lei 10.639/03. No tópico *História da África e dos africanos* deve-se considerar que a história do lugar não é a mesma história para os sujeitos, o que possibilita uma amplitude do tema. Assim, como na lei, não é definido qual África abordar, dada a infinidade de potencialidades do conteúdo. O mesmo é percebido com a história dos africanos, pois se trata de sujeitos díspares com processos históricos diferentes.

As comunidades quilombolas, mesmo não sendo conteúdo programático da lei, são importantes para a história regional do Mato Grosso do Sul. Porém, são elencadas no referencial sem consideração da diversidade dessas comunidades e a dificuldade em encontrar material que contemple o conteúdo.

Outros dois tópicos são acrescentados no referencial para o ensino médio e também são vistos como propostas da Lei 10.639/03. O tópico *cultura negra* na lei é definido como *cultura negra brasileira* e no conteúdo do referencial não se considera o termo cultura em sua diversidade. Não é definido qual cultura abordar, a *cultura negra* própria da África ou a *cultura negra* com raízes afro-brasileiras. O tópico *A luta dos negros no Brasil* é apontado como conteúdo na Lei 10.639/03 e é uma referência do eixo temático *Cidadania: diferenças e desigualdades* presente nos PCNs para o ensino médio. Embora na história de luta dos negros haja várias ações de resistências, os conteúdos dos livros didáticos evidenciam uma representação ligada ao período de escravidão.

Seguindo a análise, as competências e habilidades estão desconexas dos conteúdos, pois, para compreender e praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e políticas é preciso definir de forma mais específica os conteúdos e usar a extensão curricular. Cultura, etnia, gênero, religiosidade e política precisam ser definidos como conceitos empregados em diversos âmbitos. Desse modo, analisar os fatores que favoreceram a “vinda” dos negros para o Brasil, não é algo estritamente ligado à economia, pois abrange fatores sociais e culturais que influenciaram a mentalidade das pessoas naquele contexto.

Na crítica ao currículo usado na prática escolar, Arroyo afirma que:

A história dos currículos das escolas tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes. Os movimentos sociais, ao lutarem pelo direito

ao conhecimento, à cultura, às artes, aos valores, estão a exigir currículos densos na garantia desses direitos (ARROYO, 2015, p. 54).

O mesmo questionamento sobre os currículos e as possibilidades de trabalho com temáticas africanas e afro-brasileiras foi feito a professora Tatiane, que na ocasião explicou sobre sua prática diante da Lei 10.639/03:

(MP) – Agora em relação a lei. É importante saber qual a sua possibilidade de trabalho com a temática africana e afro-brasileira. Qual a sua possibilidade de trabalho na escola? O conteúdo? Ele faz parte do referencial curricular?

(T) – Não, assim, no conteúdo do 7º ano e do 2º ano do ensino médio fazem parte, e assim, do 7º ele veio uma coisa bem restrita mesmo, pra você falar sobre os reinos, sobre é, a terminologia afrodescendentes, as influências dos afrodescendentes tem na cultura brasileira. Agora no ensino médio, não, no ensino médio vem de uma forma mais abrangente, só que assim, não tem o material didático, aí o professor tem que correr atrás.

(MP) – E no livro didático desses, dessas séries que tem, que aparece lá no conteúdo?

(T) – Não. Nos livros didáticos vem assim, tem os reinos africanos no conteúdo do 1º ano, então ele tá lá no conteúdo do primeiro ano como História Antiga, isso que tá lá no primeiro ano. Ainda não houve essa adaptação que a gente estava questionando, que teve uma interação com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é a nível nacional, então eles vão ser reelaborados. Aí, veio assim, os tópicos para serem trabalhados em cada ano e tem todo foco novo voltado para as etnias africanas e indígenas. Nosso único problema, problema não, nossa única preocupação é a falta de material, os livros didáticos de hoje, eles não contemplam essas temáticas como eles querem.

(MP) – Como a lei exige?

(T) – Como a lei exige.

(MP) – Tanto a 11.645 e a 10.639.

(T) – Exatamente. Então agora os componentes curriculares eles vão vir e praticamente já tá pronto e eles estão focando nesses conteúdos, mas não tem material didático.

(MP) – Por enquanto, não.

(T) – Não, porque o que a gente tem tá lá no livro do primeiro como História Antiga, você tem que se virar e encontrar material.

(MP) – Então, para possibilitar o estudo acerca da temática proposta pela lei 10.639 você tem a oportunidade de elaborar uma apostila.

(T) – Exatamente.

(MP) – E aí os alunos eles vão ter acesso a esse material porque a escola fornece a xerox.

(T) – Fornece, fornece a xerox, isso já tá amarrado dentro do referencial curricular, desde, eu estou desde 2012, foi feito um anexo, dentro do referencial curricular e não tem esse material didático no livro do 2º Ano e todos os anos a escola vai ter que montar apostila (TATIANE, 2015).

Os problemas quanto à disposição dos conteúdos referentes aos objetivos da Lei 10.639/03 também são mencionados pela professora Tatiane. Compreende-se que a “forma mais abrangente” refere-se a uma profundidade de conteúdos no ensino médio. São vários anos de história elencados para um bimestre. Tal diferença entre os objetivos do Ensino Fundamental e Médio são discutidos nos documentos dos PCNs e nos

referenciais, sendo os conteúdos para o ensino médio entendidos como uma extensão do ensino fundamental. O aprofundamento dos conteúdos pode ser um problema quanto ao tempo determinado para as aulas de História. Se nos currículos os conteúdos aumentam, na carga horária as aulas diminuem. No caso da disciplina História são três aulas semanais no ensino fundamental e duas aulas semanais no ensino médio, incluindo provas e atividades extracurriculares que devem ser realizadas. Para o ensino médio são em média cerca de 20 aulas por bimestre e para o ensino fundamental cerca de 30 aulas.

Para a professora Tatiane os conteúdos não estão dispostos à maneira que exige a lei, no referencial curricular e, tampouco, nos livros didáticos, e na narrativa para se referir a esses problemas a expressão “ainda” denota um descompasso com as obrigações elencadas na Lei 10.639/03 quanto aos conteúdos a serem estudados. Os maiores questionamentos das professoras estão nas dificuldades de adaptação por implicar nas práticas em sala de aula.

Identificada tal situação, as secretarias de educação trabalham na organização de componentes curriculares que estarão voltados para a importância desses conteúdos. Conforme a professora, os conteúdos serão reformulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os demais referenciais deverão seguir as novas propostas. Porém, essa não é a solução, pois mesmo com a reformulação dos referenciais, a falta de materiais para trabalhar os conteúdos pode continuar sendo um problema, caso a produção dos livros didáticos não acompanhem as regulamentações.

Considerando que no referencial da SED/MS para o ensino médio as temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira estão limitadas ao terceiro bimestre do 2º ano e a metodologia de pesquisa e produção de material são elaboradas nessas turmas, questionei como o conteúdo da lei é abordado para os demais anos, se ao longo do ano letivo ou se restrito ao *Dia da consciência negra*. A professora Tatiane respondeu que:

(T) – Assim, ele tá bem, ele tá bem dentro de um bimestre, na questão do 2º Ano, agora nos outros anos que nem, você tem que ir trabalhando. Que nem eu tenho alunos que chegam lá no primeiro ano pra estudar a História Antiga e se você perguntar onde fica o Egito ele vai falar qualquer lugar, menos a África.

(MP) – Fica na Europa. (risos).

(T) – Sabe assim, qualquer lugar, menos a África. E aí você vai amarrando e aí você estuda História do Brasil, não tem como estudar História do Brasil sem falar sobre a África, sem falar da escravidão. Aí você chega no 3º Ano, você vai ver um pouco de História do Brasil, um pouco da questão que envolveu o fim da escravidão.

(MP) – A república.

(T) – Mas, daí você vai até lá no Lula, a questão do estabelecimento de cotas, de preconceito raciais, então você traz, tem que ir buscando, é assim. Enfim,

professor de História já tem esse estigma, tem que tá trabalhando sempre, tem que tá tentando contemplar, algumas temáticas em quase todos os assuntos (TATIANE, 2015).

A professora afirma que o referencial curricular da SED/MS contempla, nos demais anos, questões que envolvem a população negra em vários contextos históricos. Dessa forma, busca a amplitude das temáticas africanas e afro-brasileiras no decorrer do ano letivo, inseridas em toda extensão do Ensino Médio. Para isso, é preciso apropriação dos conteúdos e reconhecimento da importância em incluir as temáticas no ensino de História. Assim, para os outros anos do Ensino Médio, as temáticas não são trabalhadas como tema transversal, mas sim, nas “brechas” encontradas nos currículos. No ano de 2015, na Escola Estadual, o *Dia da Consciência Negra* foi comemorado em conjunto com uma feira de ciências que envolveu todos os alunos em diversas atividades. A professora Tatiane junto aos alunos do 2º ano do Ensino Médio desenvolveu uma exposição de máscaras africanas.

Ao refletir sobre a aplicação da Lei 10.639/03, a professora evidenciou problemas em trabalhar as temáticas africanas e afro-brasileiras, considerando que a não adequação entre referencial curricular e conteúdos dos livros didáticos dificulta a prática docente. Assim, apontou que uma das medidas a serem tomadas é a reformulação dos referenciais curriculares em diálogo com a produção e política de distribuição de livros didáticos. Reconheceu os problemas do cotidiano escolar e, por seus questionamentos que dialogam com a militância do movimento negro, abre possibilidades de resolvê-los em sala de aula. Contudo, em sua crítica aos conteúdos, apontou que os problemas têm raízes institucionais.

Na análise dos documentos que regulamentam o ensino de História e as práticas docentes percebe-se que a dificuldade de trabalho anual com temáticas africanas e afro-brasileiras é colocada pelos currículos. Os sujeitos que lidam com os saberes denunciam a necessidade de uma nova organização dos currículos e adequação dos livros didáticos dando possibilidades para que suas práticas possam fazer valer a Lei 10.639/03 no âmbito escolar.

Sendo o currículo um instrumento do Estado, qual é o interesse em enaltecer uma história europeia como universal em detrimento da história do Brasil? Quais as dificuldades em romper com um esquema de divisão da História presente nos currículos do século XIX? Por que não dar o devido valor as histórias e culturas da população negra que se fez presente na formação do atual Brasil? Segundo Abud, “os programas

[...] e a elaboração da LDBN não conseguiu fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado” (ABUD, 2009, p. 39).

Diante destas questões, ser sujeito de sua prática é o principal desafio do professor em meio aos alinhamentos que, constantemente, são sugeridos aos currículos institucionais. Ao citar Certeau, Abud (2009) explica que o problema em lidar com os currículos deve-se ao fato destes serem institucionais, e que independente dos órgãos que os elaboraram, os interesses em sua organização são silenciados.

CAPÍTULO III

SABERES, FAZERES E APROPRIAÇÕES: TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA CULTURA ESCOLAR

3.1 A mobilização dos saberes e o ensino das temáticas africanas e afro-brasileiras

Na presente pesquisa foram consideradas duas implicações na implementação da Lei 10.639/03. A primeira refere-se às licenciaturas em História que não contemplaram especificamente conteúdos da História da África. A segunda refere-se à falta de materiais didáticos específicos para abordar temáticas africanas e afro-brasileiras no ensino básico em níveis fundamental e médio. Cabe ressaltar que as duas ações, formação e materiais específicos, são apontadas nas diretrizes para educação das relações étnico-raciais como elementos fundamentais na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de educação básica.

Neste capítulo, as narrativas de professoras e estudantes de instituições escolares do município de Nova Andradina foram consideradas para se compreender os saberes, fazeres e apropriações das temáticas africanas e afro-brasileiras na cultura escolar. Assim, entendemos que a construção da narrativa aproxima-se do que Certeau (1982) definiu como parte da operação historiográfica que o historiador desenvolve ao perceber as relações que se estabelecem no lugar onde se pesquisa. Nesse sentido, a narrativa é uma construção que parte do universo de formação dos alunos, das especificidades da cultura escolar e sua variedade de sujeitos. Aqui, cultura escolar consiste na forma como a sociedade concebe a escola, e não se limitando ao ambiente escolar. A escola é configurada pela sociedade e a educação é um campo de diálogo e de experiências que abre possibilidades para a construção de novos sujeitos.

Analisar a implementação da Lei 10.639/03 em Nova Andradina/MS significa compreender quais são as novas finalidades confiadas à escola, principalmente ao ensino de História. As alterações nas legislações promovem períodos privilegiados para os pesquisadores do ensino de História por disporem novos problemas e objetos de pesquisa. Uma vez alterado o campo educacional, “cada docente é forçado a se lançar

por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas” (CHERVEL, p. 192, 1990).

Desse modo, objetivo analisar os saberes e práticas no ensino e na aprendizagem de sujeitos, professores e alunos, em escolas do município de Nova Andradina/MS. Saberes, fazeres e apropriações são entendidos como ações e estratégias de sujeitos na cultura escolar. A proposta é identificar e problematizar os elementos articulados pelas professoras nos saberes que dominam, nos saberes que ensinam e nos saberes que os alunos apropriam. Em suma, propõe-se compreender o lugar que as temáticas africanas e afro-brasileiras ocupam na perspectiva de sujeitos que ensinam esses saberes e como são apropriados/produzidos pelos alunos.

Cabe explicar que para compreender as apropriações dos alunos acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras deve-se observar os efeitos dos conteúdos, considerando os distanciamentos entre o *ensino* e a *aprendizagem*, pois como sugere Chervel: “aquilo que o aluno aprende não tem grande coisa a ver com o que o professor ensina” (CHERVEL, p. 208, 1990). Portanto, não se trata de certificar se os saberes dos professores foram apropriados pelos alunos, mas de compreender “como” foram apropriados e a partir de suas apropriações, compreender a reprodução desses conteúdos nas relações étnico-raciais.

As fontes foram trabalhadas com o objetivo de promover diálogos, com ênfase para fontes orais para compreender saberes dominados e ensinados pelas professoras. A base da análise foi constituída por entrevistas, materiais escolares, estes últimos considerados por Chervel (1990) fonte primária para a compreensão da apropriação realizada pelo aluno no contexto escolar. O objetivo de análise dos questionários aplicados nas escolas, foi compreender as representações de alunos sobre a população negra na sociedade brasileira, além de, como percebem ou não, o ambiente escolar como um espaço para diálogos e produção de conhecimentos que envolveram temáticas africanas e afro-brasileiras.

Assim, usando das narrativas das professoras foi possível refletir saberes e fazeres, bem como lançar algumas questões: foi possibilitado aos alunos novas leituras da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros? Ocorreram construção e transformação do conhecimento dos alunos diante do trabalho com temáticas africanas e afro-brasileiras? As práticas impuseram silêncios acerca do racismo? Deve-se considerar que as professoras elaboraram suas aulas a partir dos seus saberes, promovendo diálogos e questionamentos da história e da cultura africana e afro-

brasileira. Desse modo, os saberes devem ser compreendidos como as apropriações da prática configurados nos fazeres em sala de aula.

Para Monteiro (2007) ao analisar os saberes e as práticas das professoras, não se devem limitá-los à intermediação de saberes institucionalizados, como um processo técnico de transmitir aquilo que a ciência determina como história. Os saberes perpassam os documentos que regulamentam o ensino de história, como os currículos e diretrizes. Os saberes são construídos a partir das experiências adquiridas em sala de aula, da formação acadêmica e de diversas apropriações provindas da trajetória docente. São também forjados pela reflexão da própria prática e da realidade em que estão envolvidos os sujeitos.

Consideramos o método de análise usado por Monteiro (2007) para compreender como as professoras mobilizam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam. Assim, foram relevados aspectos da realidade escolar dos sujeitos que lidam com o ensino de história e trabalham temáticas africanas e afro-brasileiras, sem desmerecer as contribuições e implicações oriundas da formação docente de licenciaturas em História, a influência da personalidade de cada docente na construção dos saberes, o tipo de vínculo que tem com a escola, o papel da gestão nas atividades realizadas e a compreensão de como os alunos percebem os saberes ensinados. Optamos em analisar professoras e alunos considerando cada instituição escolar, o que evidencia a seguir.

3.2 – Saberes, fazeres e apropriações na *Semana da Consciência Negra*

Início a análise a partir do Instituto Federal. A escolha justifica-se por ter o instituto uma organização de currículo diferente das outras duas escolas analisadas na pesquisa. Trata-se de uma escola técnica federal com um ensino médio técnico profissionalizante, com dois cursos: Ensino Médio Técnico em Agropecuária e Ensino Médio Técnico em Informática. A professora Mariana explicou que há diferenças na estrutura dos cursos. Os alunos do Ensino Médio Técnico em Agropecuária têm aulas de História no primeiro semestre, enquanto o Ensino Médio Técnico em Informática inicia a disciplina a partir do terceiro semestre do curso. Nesse sentido, os alunos da Agropecuária tem contato com a História mais cedo e na metade do curso concluem a carga horária da disciplina.

Na entrevista perguntei à professora Mariana quais possibilidades de trabalho com a temática africana e afro-brasileira. Ela explicou que acompanha a legislação e tem conhecimento da obrigatoriedade do ensino, mas não existe uma ementa no instituto para trabalhar a Lei 10.639/03. Sobre as exigências da instituição para a aplicação da lei, a professora afirmou que:

Essa cobrança ela não se dá por via institucional, com protocolo, com obrigação de projeto e tal, mas no campus de Nova Andradina, por uma, por um perfil da nossa pedagoga, ali, ela costuma se envolver e envolver os professores das outras disciplinas também pra estar contemplando a lei na semana do dia 20 de novembro, mas é um caso isolado (MARIANA, 2015).

Isso revela o quanto a lei ainda depende de ações isoladas no cotidiano escolar. Reconhecendo tais limitações, a professora afirmou participar na organização de um núcleo de estudos de temáticas africanas e afro-brasileiras para subsidiar saberes e fazeres de docentes que atuam nos demais campi de Mato Grosso do Sul. Para a professora, é objetivo do grupo promover diálogos para definir como os campi irão contemplar a Lei 10.639/03.

Reconhecendo a importância que a figura da coordenação pedagógica representa no ensino, insisti para que a professora pontuasse, de forma mais específica, a participação da coordenação nas atividades desenvolvidas no Instituto Federal. A fala revela as diferenças estruturais do ensino médio técnico, pois:

(AP) – [...] no instituto existem as coordenações de curso e os coordenadores são professores da área técnica ou um da agropecuária e um da informática. O professor da área de humanas não consegue trabalhar muito bem a coordenação em si, mas lá nós podemos recorrer a um UNIGED, que é um núcleo de gestão dos estudantes lá, que tem a psicóloga, tem duas pedagogas, que elas sim, sempre estão mais envolvidas com os professores nessas atividades. E uma das pedagogas, ela é bem proativa com essa temática *aí*, ela veio da UNESP, e tem se mostrado bastante preocupada (MARIANA, 2015).

Mariana afirma que os professores são estimulados a elaborarem projetos e fazer o que a coordenação chama de “coisas diferentes”, mas se mostrou incomodada com o modo de trabalhar temáticas africanas e afro-brasileiras limitado à data comemorativa prevista no calendário escolar, evidenciando as dificuldades de docentes com contrato temporário: “se eu ficasse mais um tempo e precisasse do período da licença eu iria tocar esse projeto para que fosse um projeto anual da *Consciência Negra* e que culminasse lá no mês de novembro” (MARIANA, 2015). Segundo a professora, a

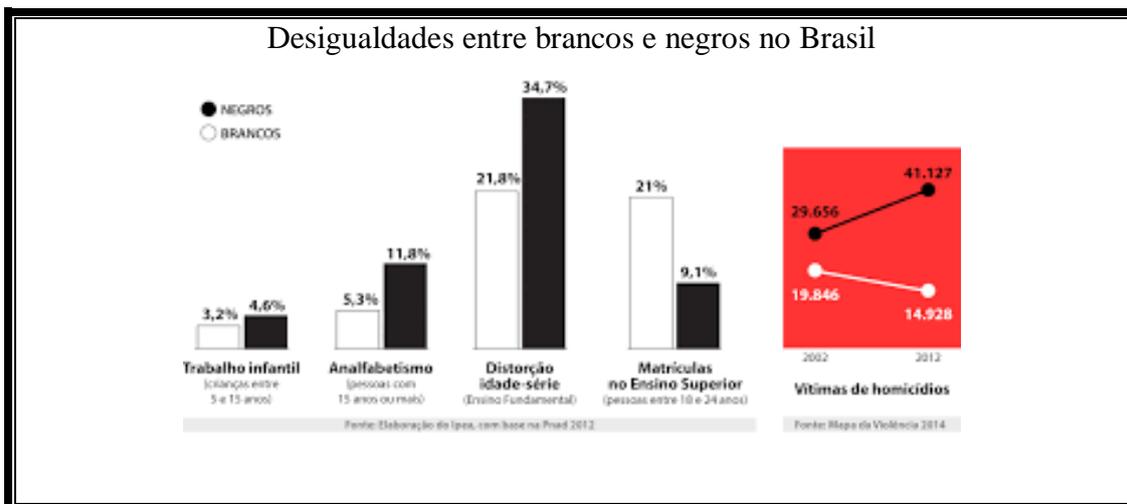
coordenação pedagógica compartilha da mesma vontade de trabalho anual com temáticas africanas e afro-brasileiras, independente de qual professor assumir o ensino de História. Esse diálogo justifica-se porque a vaga para docente de História do instituto estava preenchida pelo contrato de dois anos. Uma vez cumprido, seria aberto um novo edital. Desse modo, soma-se aos problemas para trabalhar as temáticas étnicas em História as interrupções do trabalho docente.

Nas atividades da *Semana da Consciência Negra* a professora reuniu os alunos no refeitório para fazer uma fala. De início, explicou que os conteúdos estudados estão amparados pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e ressaltou a importância da data “20 de novembro” em referência a Zumbi dos Palmares. Na entrevista, a docente relatou que no Instituto Federal não existe um referencial curricular a ser seguido. Por isso, considera importante os estudos étnicos estarem amparados por lei, o que é uma estratégia de ensino para chamar atenção dos alunos. Ao tratar do assunto em forma de conteúdo, disse que costuma “introduzir dizendo a eles que se trata desse momento que nós vamos aprofundar o conhecimento disso por conta de uma legislação criada em 2003. Eles costumam prestar mais atenção [...]” (MARIANA, 2015).

Na abertura das atividades, a professora fez uma fala ampla e evidenciou a resistência negra nos quilombos do Brasil e citou *Furnas de Dionísio* como quilombo de Mato Grosso do Sul. Ao abordar a escravidão lembrou que a violência para com as negras e os negros, perpassou aspectos físicos, intervindo também no poder simbólico, como repressões exercidas nas múltiplas religiosidades e culturas que culminaram em inúmeros preconceitos, como as crenças praticadas nos terreiros. Para a professora, a legislação teve que ser criada, pois “é extremamente necessária, é o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, a contribuição dos africanos para a História do Brasil” (MARIANA, 2015).

Na fala com os alunos, Mariana relacionou os problemas de desigualdade social enfrentados pela população negra com o processo de escravização de povos africanos e da abolição da escravatura. Para estabelecer tal relação cruzou dados históricos com dados estatísticos atuais, usando a internet como fonte. Foi entregue aos alunos um papel com dados estatísticos que revela as dificuldades da população negra, violada em direitos como trabalho, saúde, habitação e educação. O que falta em direitos básicos sobra em violência, como o gráfico utilizado aponta:

Gráfico 1



Dados tabulados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2012.

Com base nas estatísticas, a professora afirmou que mais da metade da população brasileira se identifica como *parda* e, na leitura de um texto sobre migrações de povos africanos para o Brasil, considerou que a população brasileira é formada, sobretudo, por raízes culturais africanas, com contribuições marcantes dos negros na construção da sociedade. Para a professora Mariana, apropriar-se das temáticas africanas e afro-brasileiras são caminhos para os alunos alcançarem suas identidades étnicas. Como afirmou em entrevista:

Os alunos que são afrodescendentes eles costumam prestar muita atenção no que está sendo discutido. Eles prestam atenção não apenas no que o professor está expondo, mas no debate. Esse ano foi bastante interessante, que eu tinha uma turma com 40 alunos e pelo menos 40% são afro-brasileiros, então eles pararam bastante pra me escutar e depois fizeram um debate, que eu conduzi com aquelas frases que são bem pejorativas ou ditados que nós legitimamos no dia-a-dia como: “Ah! Trabalho mal feito é coisa de preto!” Eu levei um monte desses jargões pra eles e depois nós discutimos. Eles ficaram bastante pensativos, e eu falei então nós vamos parar com essa prática! A mulher negra, por exemplo, porque a cor do pecado? Às vezes, tá tão naturalizado falar, mas em uma sociedade cristã ocidental, porque que a “morena” é que é a cor do pecado? Então, nós perpassamos questões de gênero, até questões de trabalho, o emprego, a desigualdade e foi realmente, bastante significativo, nessa turma da agropecuária do 4º Semestre, depois que você tabular seus dados você vai perceber respostas interessantes (MARIANA, 2015).

Atento que a professora Mariana conduziu sua fala alinhada ao que tem sido produzido pela historiografia sobre temáticas étnicas. Deve-se considerar que a docente, no período da graduação, esteve envolvida com pesquisas que trataram da Lei 10.639/03 e cursou o mestrado tratando de ensino em História.

Também como atividade da *Semana da Consciência Negra* no Instituto Federal foi exibido o curta-metragem *Xadrez das Cores*⁷⁶. A produção aborda o racismo ao tratar da vivência entre uma mulher branca e outra negra. A convivência se deu por ser a mulher branca uma senhora, viúva, doente e solitária que estava sob os cuidados de uma empregada, representada por uma mulher negra que havia enterrado seu único filho, trabalhadora doméstica e moradora de uma comunidade pobre. Os diálogos entre *patroa e empregada* escandalizaram o racismo por parte da senhora que, mesmo em condição fragilizada, devido o mal estado de saúde, julgava-se em melhor condição do que a empregada, principalmente, pela diferenciação da cor entre elas. Cada uma com suas dores e silêncios, compartilhavam da mesma vontade: jogar xadrez. A partir do jogo, a mulher negra percebe que pode passar de *peão* para *rainha*. Alcançando sua dignidade na vida, usa do xadrez para compartilhar essa ideia com as crianças do bairro periférico onde morava.

As cenas de racismo que embasaram o curta-metragem causaram diferentes reações nos alunos, como indignação e repulsa. Porém, um grupo de alunos demonstrou risos pelos usos pejorativos que a patroa tratou a empregada. Os risos foram silenciados por expressões, de professores e alunos, que demonstraram insatisfação diante da ação do pequeno grupo. Finalizado o curta-metragem, a professora ressaltou os pontos principais abordados, como o orgulho da empregada em ser uma mulher negra e não se submeter às humilhações do racismo da patroa.

Para contribuir com o diálogo, os alunos apontaram como mensagem do curta-metragem questões de tolerância, identidade e preconceito. Relacionaram casos de racismo envolvendo mulheres negras e famosas que teve repercussão nas mídias. Denunciaram o racismo naturalizado, maquiado por “elogios” como quando se diz que *a pessoa é tão linda que nem parece ser negra*. Essas questões evidenciam como os alunos utilizam de apropriações de uma memória social que prevalece além do campo educacional, para relacionar o que está sendo proposto na atividade de História.

Nesse sentido, a professora acredita que o inverso também aconteça. Na conclusão de sua fala, ressalta a importância da escola como espaço de diálogos acerca do preconceito racial. Os alunos, a partir de suas apropriações, podem contribuir para a disseminação do combate ao racismo, como demonstra na entrevista:

⁷⁶ Dirigido por Marco Schiavon, elenco Anselmo Vasconcellos, Miriam Pyres e Zezeh Barbosa. Produzido no Rio de Janeiro no ano de 2004 com duração de vinte e dois minutos. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_xadrez_das_cores>. Acesso em 12 de julho de 2017.

[...] penso que sem dúvida, inclusive acredito na transmissão oral desses saberes aí, para os filhos e para os parentes, com conversas em famílias, de repente o pai é um tremendo preconceituoso, o filho chega com essas ideias de falar das conquistas dos negros na sociedade, isso tudo é rotineiro e acontece, a gente sabe, por bem que a Lei 10.639 tem contribuído para que isso seja executado diariamente não só dentro das escolas (MARIANA, 2015).

Como fechamento das atividades deste dia, a convite da professora Mariana, duas meninas negras integrantes do *Coletivo Cacheia* de Nova Andradina/MS, realizaram uma oficina de turbante junto aos alunos. Na ocasião, as meninas relataram os objetivos e a importância do coletivo no processo de aceitação, transição capilar e nos cuidados com cabelos crespos. Após a fala, ensinaram alunas e professoras na prática de usar lenços como turbantes.

Em sua prática de ensino sobre temáticas africanas e afro-brasileiras, a professora Mariana acredita ter alcançado objetivos a partir da problematização do racismo e da identidade, embora, considere que ensinar História num curso de ensino médio técnico tenha suas implicações, pois:

O que eu percebo sendo da área de humanas e isso sempre acaba aparecendo nas nossas pesquisas, mas é inevitável, pois os alunos estão sendo preparados para serem mão-de-obra. Eu já me perguntei várias vezes, até que ponto o ensino médio, em si, a formação do ensino médio não é desprestigiada pela formação do ensino técnico? Por exemplo, as visitas das disciplinas técnicas são agendadas e se no dia tem aulas de História o professor tem que se virar e repor essa aula. Eu percebo que há sem dúvida um privilégio em detrimento, em parte do ensino em relação à outra, mas nesse trajeto nós vamos nas curvas tentando focalizar o que é pra ser ensinado e discutir (MARIANA, 2015).

Na docência, a professora Mariana, assim como os demais professores, atua num sistema de ensino que pode aprisionar as práticas de saberes. O professor deve considerar as margens que podem ser transformadas para alcançar os fazeres.

Para dialogar com as observações da professora Mariana considerei o questionário aplicado pela docente em duas turmas de sua escolha: as turmas do Ensino Médio Técnico em Informática e do Ensino Médio Técnico em Agropecuária, ambas do 4º Semestre. O questionário foi aplicado como atividade de fechamento da *Semana da Consciência Negra*. As duas turmas se aproximaram de sessenta alunos. Metade se identificou como *brancos*, a outra metade como *pardos* e uma minoria como *negros*. Significativo número de alunos identificou na resposta seguinte que possuem membros na família que são negros. Àqueles que se identificaram como *negros*, apontaram que a família é formada por negros, assinalando como opções de parentes negros, a mãe, o

pai, os avós e os tios. Os alunos que se identificaram como *pardos* assinalaram que possuem parentesco com negros, mas apontaram apenas um grupo de parentes, sendo o pai, a mãe, os avós, os tios ou os bisavós. Dos alunos que se identificaram como *brancos*, uma pequena minoria afirmou não ter na família pessoas negras. Já a maioria considerou, na resposta seguinte, parentes negros como avós ou bisavós.

Os dados evidenciados a partir dos questionários dialogam com informações históricas e estatísticas citadas pela professora na abertura da *Semana da Consciência Negra*, quando afirmou que a população brasileira é formada predominantemente, por raízes africanas.

Duas perguntas possibilitaram respostas dissertativas. A primeira questionou como os alunos percebem a inserção dos negros em ambientes como mídias, escolas, famílias, instituições religiosas e outras e o que mudou em suas vidas após estudarem temáticas africanas e afro-brasileiras. A segunda sugeriu opiniões sobre o que mudou em suas vidas após estudarem temáticas africanas e afro-brasileiras. Para análise das respostas, ambas as turmas foram consideradas e dois grandes grupos foram identificados por divergirem nas respostas.

Um grupo de alunos que se identificou como *brancos*, considerou que a igualdade entre brancos e negros já foi alcançada. Essa ideia pode ser representada nas respostas de dois alunos que afirmaram perceberem os negros inseridos na sociedade: “(1) Da mesma forma que qualquer outra pessoa. (2) Igual aos outros porque não existem diferenças” (E.M.T. Informática, 4º Semestre, Instituto Federal, 2015)⁷⁷. Numa outra resposta, um aluno afirmou que há igualdade entre brancos e negros, pois a diferença na cor não promove a desigualdade. Assim para ele, o negro está inserido “(3) Como uma pessoa igual à outra, mas a única diferença é a sua cor” (E.M.T. Agropecuária, 4º Semestre, Instituto Federal, 2015). Outra resposta evidencia que o respeito está para todos independente de sua cor, pois o negro “(4) É inserido com respeito como qualquer cidadão”. (E.M.T. Agropecuária, 4º Semestre, Instituto Federal, 2015).

Em outra pergunta, o mesmo grupo teve respostas antagônicas. Para alguns, estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira não altera em *nada* o modo de compreender e se relacionar. Para eles, a igualdade já foi alcançada, então não há o que ser modificado. Em contrapartida para outros alunos, ainda que a desigualdade racial

⁷⁷ Adotaremos ao longo do capítulo números em ordem crescente para se referir as respostas do questionário.

não seja um problema evidenciado em suas respostas, as temáticas africanas e afro-brasileiras são conteúdos importantes, como exposto abaixo:

(5) Passei a entender mais e admirar mais as lutas dos africanos e sua cultura. (6) Ter mais conhecimento sobre a história dos tempos passados[...]. (7) Mudou que hoje eu vejo os cidadãos negros como pessoas muito importantes em nossa sociedade. (8) Meu modo de pensar, sobre respeitar cada cultura do jeito que ela é (E.M.T. Agropecuária/Informática 4º Semestre, Instituto Federal, 2015).

Entre os alunos do Ensino Médio Técnico em Agropecuária e em Informática, os que se identificaram como *brancos* e *pardos* formaram outro grupo por respostas semelhantes. Para eles, os negros são excluídos, reprimidos, desvalorizados, sofrem discriminação racial e não têm as mesmas oportunidades que os brancos devido a diferença na cor. As respostas a seguir representam tais proposições:

(9) Eu penso que ainda há certo preconceito com os negros, mesmo que tenham leis, e vejo esse preconceito. (10) Eu percebo que ele está inserido de forma negativa na maioria das vezes. (11) É excluído da sociedade, sofre muito preconceito, não dão muitas oportunidades para os negros (E.M.T. Agropecuária/Informática, 4º Semestre, Instituto Federal, 2015).

Esses alunos evidenciaram, ainda que de forma tímida, problemas enfrentados pela população negra no Brasil, como a discriminação racial e a desigualdade social, embora não tenham questionado. Não relacionaram os problemas sociais da população negra com os processos históricos decorridos desde o período da escravização dos povos africanos no Brasil.

Esse mesmo grupo de alunos considerou *importante* estudar temáticas africanas e afro-brasileiras. Algumas observações merecem destaques:

(12) Eu comecei a enxergar os negros de outra forma, porque antes eu tinha um pouco de racismo, já hoje em dia não tenho mais. (13) Entendi o motivo pelas cotas raciais em faculdades. (14) Alguns preconceitos que eu cometia inconsciente, jargões que eu falava conhecendo a história e a cultura africana e afro-brasileira (E.M.T. Agropecuária/Informática, 4º Semestre, Instituto Federal, 2015).

As posições sugerem que os saberes trabalhados pela professora Mariana foram apropriados, pois afirmam mudanças de opiniões e posicionamentos acerca do racismo. Passaram a compreender que o racismo está, por vezes, velado em atitudes do cotidiano, enraizado em dizeres populares. Isso mostra como a História pode atuar na desconstrução dessas práticas e na valorização de ações afirmativas.

Outras observações chamaram atenção pela forma de apropriação diante dos saberes propostos pela professora. Alunos que se identificaram como *pardos* e *brancos* questionaram as atividades que trataram da população negra no Brasil. Para eles, as ações afirmativas são privilégios dos negros e dialogar sobre questões étnicas é reproduzir o racismo. O entendimento desses alunos é que somos todos iguais. Nesse sentido, questionar as diferenças é induzir uma representação vitimizada dos negros. Eles percebem os negros inseridos nas mídias, escolas e nos ambientes familiares e os veem:

(15) Bem, aproveitando as cotas. (16) A mídia impõe que os negros sofrem coisas, mas todos sofremos. Brancos, loiros, morenos, gordos, magros, homossexuais, mulheres, homens, sem nenhuma em exceção. E, sobre a influência em instituições de ensino, não é questão de ser negro, e sim, questão de não ter condições de acesso por falta de dinheiro. (17) Na maioria das vezes aparece apenas para falar sobre o racismo, preconceito. Raramente o negro aparece para falar sobre algo que não seja isso (E.M.T. Agropecuária/Informática, 4º Semestre, Instituto Federal, 2015).

Para esse grupo de alunos, estudar temáticas étnicas é o mesmo que aprender qualquer outro conteúdo de História, pois pensar historicamente a cultura africana e afro-brasileira não faz diferença nas relações cotidianas, na desconstrução do racismo e na valorização da população negra. A primeira narrativa afirmou que cotas raciais na universidade são privilégios *aproveitados* pelos negros. Opiniões como essa não consideram as desigualdades provindas de processos históricos de exclusão. Outra resposta apontou vários aspectos que nos formam diferente, sendo a cor apenas uma dessas diferenças, e que ser negro não torna um indivíduo desigual àquele que é branco. A última na narrativa sugeriu que os negros atuam com *vitimismo*, por limitar-se a falar de racismo. Como se isso fosse um problema dos negros e não de uma sociedade de desiguais.

É interessante notar que na entrevista a professora Mariana deixou transparecer uma consciência de que sua prática atuou na desconstrução do racismo. A partir da apropriação de conhecimentos, os alunos poderiam levar esses saberes para dentro de seus lares, questionando possíveis atitudes racistas em convivências familiares. Embora sejam suposições do que pode acontecer se considerarmos os debates realizados na *Semana da Consciência Negra* e algumas respostas do questionário, aberturas de espaços como esses contribuem para alunos expressarem representações sobre os negros na sociedade brasileira e promover mudanças sociais. Embora, o questionário demonstre que um grupo de alunos continue reproduzindo a naturalização das diferenças.

3.3 – Temáticas africanas e afro-brasileiras e o mito da democracia racial no Brasil

Outra análise que merece atenção é a das atividades desenvolvidas pela professora Tatiane na Escola Estadual. No capítulo anterior, quando se tratou do lugar das temáticas africanas e afro-brasileiras nos currículos, foi apresentado o modo como a professora Tatiane lida com a falta de materiais específicos. Na prática, a docente elabora junto com os alunos o material para trabalhar os conteúdos citados como obrigatórios na lei. Concursada na escola desde o ano de 2012, a professora Tatiane conseguiu adequar sua prática no enfrentamento das dificuldades, postas, sobretudo, pela falta de material específico e por não ter tido em seus componentes curriculares de formação docente as discussões necessárias que competem à Lei 10.639/03.

A produção de materiais está associada às experiências vividas em sala de aula, aos saberes construídos com o tempo. É pela vivência de saber o que é *ser* mulher negra numa sociedade preconceituosa, que a professora reconhece a importância da educação para as relações étnico-raciais. É preciso considerar o peso formador da professora Tatiane, os aprendizados, saberes e valores acumulados nessas lutas e resistências.

Na entrevista, questioneei a professora, considerando seu tempo de experiência na escola e convivência com realidades díspares dos alunos, como percebe a aplicação do conteúdo que a lei legitima nas escolas. Como resposta, a professora explicou que:

É uma tentativa, muitas vezes realmente uma forma de diminuir ou pelo menos esclarecer o preconceito, que ele é aceito. Aqui eu trabalho em uma escola que tem uma clientela mais elitizada, seria a palavra, e também mais preconceituosa. Porque dá pra você contar a quantia de negros que você tem em sala e a quantia de pessoas que se assumem negros. Então, você vê o preconceito muito grande, então, nem que seja pro início de uma conscientização, pro início de uma conversa, pro início de um novo olhar pro mundo, talvez nesse sentido esse conteúdo ele contribui (TATIANE, 2015).

A professora aponta a dificuldade de alguns estudantes se reconhecerem como negros e negras, principalmente num ambiente em que são em menor número. Entende que num grupo de alunos que se coloca em condições de melhor poder aquisitivo, a representação de negros é uma minoria. Mesmo assim, percebe os conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira como ferramentas que contribuem na construção das identidades, mas reconhece que a prática em sala de aula não proporciona a todos o autorreconhecimento e a superação do racismo.

A professora Tatiane denuncia o preconceito entre os estudantes:

(T) Que é assim, é uma coisa que as pessoas fingem que não acontece, mas que na verdade acontece sim. Parece, e eu falo pra eles, parece que eles andam na contramão da história, quanto mais conhecimento, quanto mais informação, mais desenvolvimento, maior é o preconceito. E eles, são e pregam a diferença, que ser diferente é normal, esses adolescentes eles são muito preconceituosos, gente do céu...demais, demais, demais! E, realmente contribui, nem que seja assim pra eles terem fundamentação, dos alunos, aqui na escola eu percebi assim que tem muitas pessoas que são negras, mas não se identificam como negras e não se afirmam enquanto negras, tem até vergonha de ser.

(MP) – Que as vezes não vê essa referência em casa.

(T) – Exatamente!

(MP) – Aí é o momento da aula de história fornecer.

(T) – Exatamente, a aula contribuir para essa estruturação, pra essa argumentação deles. E até...

(MP) – E tem surgido esse efeito?

(T) – Tem! Graças a Deus! E tem vingado, assim que nem eu, eu sou professora de História, eu sou negra e eu me coloco no lugar, eu dou o meu exemplo, eu converso muito com eles e eu vejo muito isso principalmente nas meninas, os meninos eles tem aquela questão de serem mais fechados, serem mais autossuficientes e as meninas não. Eu consigo ter um contato mais próximo a elas. E aí, você vê a fragilidade, o preconceito, a insegurança.

(MP) – A autoestima?

(T) –Baixa. (TATIANE, 2015).

A professora questiona, de forma indireta, *o mito da democracia racial*, já citado no Capítulo I deste trabalho e denunciado pelo movimento negro no *Centenário da Abolição*. Percebe o conteúdo da lei como possibilidade de esclarecer para os alunos, porque o preconceito existe na sociedade, por mais que seja velado. A partir dos seus saberes, a professora busca orientar um *novo olhar* para os alunos. Perceber e respeitar as diferenças inclui considerar a diversidade que envolve os africanos e os afro-brasileiros. Essa diversidade forma a sociedade brasileira e o grupo escolar no qual os estudantes estão inseridos.

Em seguida, perguntei à professora qual a relação dos alunos com os estudos de história e de cultura africana e afro-brasileira. Em sua resposta, novamente, o mito da democracia racial está nas entrelinhas:

(T) – A maioria vê como desnecessário, todo mundo sabe o que aconteceu, todo mundo sabe que a escravidão existiu. “Haaa! Professora! Mas não existe mais tanto preconceito e se existe também tá acabando.” Então, eles veem, eles afirmam que é algo desnecessário, mas na verdade eu vejo assim essa afirmação deles justamente por causa do preconceito, porque se eles reconhecerem o valor da matéria, da temática, eles vão ter que conversar, eles vão ter que...

(MP) – Voltar atrás...

(T) – Exatamente!

(MP) – Voltar atrás.

(T) – É eles vão ter que confrontar.

(MP) – Mudar.

(T) – Exatamente, eles vão ter que confrontar com essa temática, então eles preferem tratar de uma forma assim que não é relevante, a temática, não é relevante, porque é algo que todo mundo sabe, pra não dar crédito, pra não ter que se auto avaliar. Que foi o que aconteceu com o seu questionário (TATIANE, 2015).

Arroyo (2014) afirma que o mito da democracia racial tem contribuído nos silenciamentos. Para ele, são nos ocultamentos que se percebem as resistências de reconhecer o racismo na sociedade, provindos da naturalização das relações de poder nas instâncias culturais, econômicas, sociais e políticas.

Num outro momento da entrevista, a professora explica como foi a aplicação do questionário da pesquisa. Percebe a diferença no posicionamento dos alunos entre as atividades avaliativas e a aplicação do questionário. Dessa forma, apesar dos saberes ensinados pela professora, as apropriações dos alunos foram, por ela, consideradas insatisfatórias. Para Tatiane, os alunos eram práticos nas atividades pedagógicas devido seus desempenhos constituírem as notas bimestrais, diferentemente do questionário, que não envolvia fins avaliativos na disciplina História. Assim, a professora descreve como foi o momento da aplicação do questionário:

(T) – Que aquele momento, foi um momento assim, onde eles conversaram entre si, foi até bom não ter um pra cada um que eles acabaram sentando em dois, três. Eles conversaram entre si sobre aquilo que eles tinham estudado, então como eu não estava avaliando eles, muitas máscaras vieram ao chão, e assim eu fiquei abismada com a quantidade de preconceito. Que enquanto eles estavam fazendo um trabalho, onde valia nota, onde eles estavam sendo observados, que daí o terceiro bimestre do 2ºano é basicamente em cima da questão afrodescendente, história da África e dos afrodescendentes. A temática principal desse bimestre é a temática da África e dos afrodescendentes, então eles vem muito pra sala de tecnologia, eles produz muito material em sala de aula e aqui na escola tem um relatório descritivo que vale uma nota de zero a dez. Nesse bimestre a gente tem pouco assim, questão de atividades em cima do livro didático que é o que garante a nota ali, trazer livros, entrar no horário. Então, o que eu avalio dentro do relatório descritivo? Como que eles tão desenvolvendo essa pesquisa, daí eles apresentam seminário, aí andam pianinho, daí pra manter nota boa. Só que aquele momento que eles não estavam sendo avaliados de forma alguma, que eu falei pra eles que aquilo era um trabalho, expliquei que serviria como fonte de investigação para os seus trabalhos e tal, então, que não, que eles não estavam sendo avaliados de forma externa e de forma alguma, eles se sentiram a vontade. E aí, e eu fique sentada lá, estava fazendo uma, corrigindo umas provas e analisando. E aí, entre eles, eles foram verdadeiros. Daí, eles mostraram todo o preconceito que há realmente. E pessoas assim, que são negras e que, né, aí eu não sei. Porque tinha uma pergunta se era negro, branco, pardo.

(MP) – Isso, como se identificava.

(T) – A maioria dos negros, pardos. Sem nem saber direito o que é a nomenclatura. Daí eu fui explicar, daí você vê que eles ficam assim, sabe. Meu Deus, eu sou negro, então?! (TATIANE, 2015).

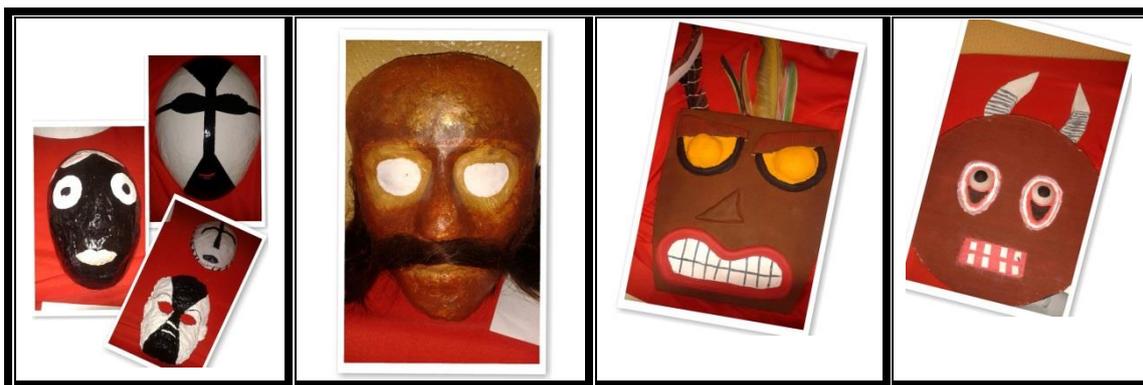
A professora é objetiva e segura. Afirma que os alunos não reconhecem a importância da história e da cultura africana e afro-brasileira. Explica que o não reconhecimento está ligado ao preconceito velado, pois os alunos acreditam que o preconceito racial não é uma realidade entre eles e na sociedade como um todo. Tatiane afirma que seus alunos se dedicaram às atividades que envolveram as temáticas africanas e afro-brasileiras realizadas ao longo do bimestre que culminou com exposição de máscaras africanas. Porém, atribui essa dedicação ao peso da avaliação pedagógica e não para novos posicionamentos acerca do racismo, das identidades, das representações e das etnias. Em visita à escola, não foi possível participar da apresentação de seminários, mas a exposição de máscaras africanas foi registrada.

Na ocasião, em novembro de 2015, aconteceu uma feira de ciências que envolveu todo o grupo escolar. Por ser no mês de novembro, a professora Tatiane optou por uma exposição de trabalhos realizados pelos alunos do 2º Ano do Ensino Médio sob sua orientação. Cerca de vinte máscaras africanas ocuparam uma mesa coberta por uma toalha vermelha, expostas no corredor que dá acesso ao pátio, sendo facilmente visualizada por todos que adentravam à escola. As máscaras estavam organizadas considerando suas características comuns e acompanhadas de folhas impressas que explicavam suas origens. Abaixo segue algumas imagens coletadas⁷⁸.

Imagem 1 – Trabalho escolar: Escola Estadual.



⁷⁸ Na exposição a quantidade de máscaras era maior que a apresentada nesta pesquisa, pois havia os trabalhos desenvolvidos pelas demais turmas do 2º ano do Ensino Médio. Como já explicado no início desse trabalho, para participar da pesquisa, a meu pedido, a professora Tatiane escolheu duas turmas com diferentes características.



A qualidade das máscaras chamou atenção na exposição, levando os observadores a pensar nas práticas e materiais de confecção. Para desenvolver os trabalhos a professora Tatiane apresentou aos alunos o contexto histórico e os elementos que compõem as máscaras africanas. Considerando a qualidade dos trabalhos, é válido pensar que no processo de ensino-aprendizagem a professora também esteve presente na produção dos trabalhos, o que abre possibilidades para analisar as relações de poder entre professores e alunos, de certo modo, ocultando as habilidades e dificuldades dos alunos ao lidarem com os fazeres no ensino.

Ainda que as máscaras apresentem uma qualidade considerável, para a professora o empenho dos alunos está relacionado às questões pedagógicas e não ao posicionamento frente às temáticas africanas e afro-brasileiras. A docente revela que seus saberes não foram apropriados de modo esperado, por mais que os alunos tenham se envolvido nas atividades propostas.

Assim como no Instituto Federal, perguntas possibilitaram compreender como os alunos percebem a inserção dos negros em diferentes lugares sociais, como mídias, instituições religiosas, ambientes familiares, escolas, bem como o que havia mudado em suas percepções após terem estudado temas africanos e afro-brasileiros. As turmas que participaram da pesquisa foram escolhidas pela professora, tendo o questionário aplicado pela mesma, sendo duas turmas do 2º Ano do Ensino Médio, nomeadas no trabalho de Turma C e Turma D.

Num sentido geral, as respostas dos alunos da Turma C evidenciam posicionamentos baseados nos saberes ensinados pela professora. Nas respostas, apontam a escola como espaço de diálogos e de estudos de temáticas africanas e afro-brasileiras. Consideram o *Dia da Consciência Negra* um momento propício para reflexões. Compreendem a importância da população negra na formação cultural, social e histórica do Brasil a partir do período de colonização. Denunciam a desigualdade

social e o preconceito racial presente na sociedade brasileira. Percebem as lutas e resistências históricas dos negros no combate à exclusão provida de uma sociedade racista. Demonstram possibilidades de alunos construírem suas identidades a partir dos saberes apropriados. Afirmam que os conhecimentos da história e da cultura africana e afro-brasileira possibilitam o respeito às diferenças, atuando na desconstrução do racismo.

Tais apontamentos desse grupo formado por vinte questionários podem ser representados por duas respostas que sintetizam o pensamento dos demais. A primeira é de uma estudante que se identificou como *negra* e, a segunda de outra estudante como *parda*:

(1) Bom, a população brasileira em sua maioria possui descendência negra, e no meu ver, ainda não saímos do século passado em alguns aspectos. Por mais que a sociedade brasileira pregue a “igualdade de raças”, ainda há muito chão para declararmos igualdade por pessoas negras. Porque a discriminação ainda existe, só que velada, é claro. Para mim, os estudos mudaram meu pensamento em questão cultural, entre outros, por exemplo, valorizo hoje, toda a sua luta, não aceito racismo e quero ajudar quando for independente economicamente [...] me ajudou a soltar os cachos. (2) Na mídia existem alguns canais que exploram bastante a cultura afro-brasileira, já outros deixam a desejar. Nas escolas o assunto é bem abordado, porém, poderia ser mais aprofundado, não só em um ano específico, mas em todos os anos escolares. Aprendi um maior conhecimento sobre a história do povo que foi de peso essencial para a formação étnica e cultural do nosso país, também adquiri um maior respeito em relação a eles e seus costumes (Turma C, Escola Estadual, 2015).

A Turma D formada por 30 questionários apresentou posicionamentos que podem ser arregimentados em três grupos.

Um pequeno grupo de alunos teve respostas bem próximas das evidenciadas na Turma C, baseadas nos saberes ensinados pela professora, o que pode ser percebido em três alunas identificadas como *brancas* e nos apontamentos de um estudante *negro*.

(3) Indivíduos discriminados que sofrem a exclusão da sociedade que julga suas atitudes e caráter somente pela cor de sua pele. Concluí que a cultura e o povo brasileiro tem como principais descendentes os africanos, pois com a vinda dos negros para o Brasil na era colonial, houve uma grande miscigenação por parte dessa etnia e hoje a cultura africana está presente em diversas partes, como na culinária, música, dança, outros. (4). O negro ainda é muito discriminado, ganhou seu lugar na sociedade por lei, porém, não é respeitado ao todo, pela sociedade. Na mídia mostra claramente esse preconceito, nas escolas existem mais história e conhecimento. Não foi muito uma mudança, mas sim conhecimento, e novos aprendizados. Possuir esse conhecimento ajuda a entender mais a vida do dia-a-dia, a economia, a religião, cultura, e que podemos trazer isso para nosso cotidiano. (5). O negro está inserido em todos os ambientes, mesmo que em alguns a mídia dê mais destaque, como nos ambientes criminosos. Depois de ter conhecimento sobre

a cultura africana, admiro mais ainda essa cultura e etnia. (6). Ainda precisamos evoluir muito quando o assunto é etnia. Mudaram meus pensamentos sobre a sociedade, ainda se tem esperança de termos um país igual para todos (Turma D, Escola Estadual, 2015).

É perceptível que a primeira resposta denuncia a exclusão e o preconceito racial. Porém, cabe problematizar que a trajetória histórica dos africanos para o Brasil Colônia, foi citada como *a vinda dos negros*. A observação da estudante deve ser considerada à luz do contexto que a formou, pois a vinda dos negros marca presença no referencial da SED/MS como *competências e habilidades* para os conteúdos de História do terceiro bimestre no segundo ano do ensino médio, o que foi criticado no segundo capítulo desse trabalho por atuar como neutralizador do processo de escravização, que envolveu a compra de povos africanos obrigados a atravessarem o oceano, em condições sub-humanas, rumo a um continente por eles desconhecido.

As respostas (4) e (5) denunciam a discriminação com a população negra. Percebem a inserção dos negros em diversos setores sociais e apontam a mídia como difusora de uma representação marginalizada dos negros. Nesse sentido, é válido evidenciar que as apropriações dos alunos não estão limitadas aos saberes promovidos no ambiente escolar. Para eles, as mídias são apontadas como canais de informações e os problemas estão, sobretudo, no modo como os telespectadores consomem esses conteúdos. Aqui, o professor tem possibilidades de utilizá-las no ensino-aprendizagem e, a partir de seus saberes e fazeres, filtrar conteúdos veiculados para que os alunos diferenciem informação e conhecimento.

Outra questão analisada na resposta (4) refere-se aos direitos conquistados pelos negros como *ganho*, o que, de certa forma, descaracteriza as ações afirmativas alcançadas por lutas e resistências do movimento negro. Nessa mesma narrativa percebem-se problemas para compreender que os conhecimentos apropriados contribuem para uma formação social, crítica e histórica dos sujeitos, sendo significativos nos posicionamentos de indivíduos e propulsores de mudanças na vida dos mesmos.

O último apontamento é direto ao afirmar que a sociedade ainda não alcançou a igualdade de direitos entre os desiguais, e, portanto, é preciso avançar acerca dos saberes que envolvem a diversidade étnica. Ao reconhecerem os saberes como um caminho para a disseminação do racismo, as observações apontaram que o conhecimento das raízes históricas e culturais africanas e afro-brasileiras é uma maneira de combater o preconceito racial.

Ainda na Turma D, identificou-se um grupo de alunos que defendem a diminuição gradativa do racismo. Acreditam que a sociedade segue um rumo que aos poucos promove melhorias para a população negra. Ao analisar essas respostas, vale mencionar que esses sujeitos são formados por uma variedade de informações providas de diferentes relações sociais numa estrutura de educação básica que difere das instituições de ensino superior. O ensino é voltado para currículos e conteúdos com forte ranço de teorias que escrevem uma história metódica e determinista, como seguem os exemplos:

(7) Que até hoje em dia ainda existe preconceito em todos os lugares, bem menos do que antes, mas existe. (8) Ainda existe racismo em ambientes de trabalho, mas aos poucos está acabando. Comecei a entender a importância da cultura negra para a sociedade (Turma D, Escola Estadual, 2015).

As narrativas sugerem uma linha do tempo que quanto mais distante do período da escravidão, menos o racismo estará presente na sociedade. Outro problema é limitar o racismo à escravidão e não considerá-lo em outros contextos e apropriações formuladas por teorias que definiram diferenças raciais para justificar a inferiorização dos escravizados.

A diminuição do racismo a partir de uma visão determinista é naturalizada. Movimentos sociais em defesa de ações afirmativas corroboram na diminuição do racismo, mas diminuir não é o mesmo que acabar e afirmar que o racismo está acabando é dizer que ele ainda existe.

Um terceiro grupo foi identificado na Turma D e em considerável número. Com respostas semelhantes demonstraram indiferenças ao tema e ironizaram as questões. Tais posicionamentos induziram a professora a refletir a prática, por perceber que nas atividades esses alunos foram “práticos” e se empenharam nos trabalhos, mas ainda reproduzem discursos defendendo que a igualdade racial foi alcançada na sociedade. As respostas a seguir referem-se à como percebem os negros inseridos nas mídias, em ambientes familiares, nos trabalhos e nas escolas. As respostas são de dois alunos que se identificaram como *pardos* e dois que se identificaram como *brancos*. Respectivamente, afirmaram:

(9) Normal, pois é direito deles ter o mesmo direito que nós. (10) Uma pessoa igual as outras, apenas com diferenças genéticas. (11) Da mesma maneira que qualquer outro. (12) Algo comum, pois nós somos todos iguais, independente de sua cor (Turma D, Escola Estadual, 2015).

O não reconhecimento da negritude é percebido na narrativa da professora e nas respostas dos alunos. A resposta (9) revela problemas que a professora narrou na entrevista oral. No momento de aplicação do questionário precisou explicar a nomenclatura usada na identificação da cor/raça/etnia da população, segundo o IBGE. Vale lembrar que a professora afirmou que após a explicação alguns se interrogaram: “Meu Deus, eu sou negro, então?” (TATIANE, 2015). Isso sugere que, naquele momento em sala de aula, alguns alunos buscaram uma identificação de maneira imediata e repentina que encaixasse na nomenclatura elencada no questionário. Apesar de haver a alternativa *não se identifica*, essa opção não foi escolhida.

A resposta (9) da citação acima pode ser usada como um exemplo. O aluno identificou-se no questionário como pardo, porém, não se identifica com as questões da negritude. Para ele, o negro é o outro e sua condição de pardo o aproxima mais dos direitos direcionados para o branco, do que as diferenças que tornam os negros desiguais, o que possibilita supor que sua identificação possa ter ocorrido no momento de explicação, pois o fato de assinalar um questionário não o faz reconhecer as lutas e resistências negras. Em nota ao *Blogueiras Negras*, Cidinha da Silva⁷⁹ afirma que “é o debate sobre o racismo que nos permite decodificar a estratégia de pessoas brancas e até mestiças confusas e embranquecidas que ressignificam o lugar da casa-grande a cada pequena ação” (SILVA, n/p. 2013).

Respostas de uma parte significativa de alunos do 2º ano D se relacionaram aos exemplos citados acima. Os posicionamentos apontam uma vivência harmônica e sugerem que a igualdade entre brancos e negros já foi alcançada na sociedade. Não reconhecem as diferenças, as desigualdades, às exclusões e os preconceitos que nos tornam desiguais.

Para um grupo de alunos, o estudo das temáticas africanas e afro-brasileiras não acrescentou em *nada* nas suas formações de sujeitos históricos, críticos e sociais, aspectos revelados nos PCNs como objetivo da disciplina História. As temáticas étnicas ensinadas pela professora são conteúdos de história considerados como qualquer outro.

⁷⁹ Cidinha da Silva é formada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Publicou artigos sobre as relações sociais, de gênero e acerca da educação. Em suas publicações denuncia o racismo, principalmente aquele velado em situações corriqueiras. Publicou livros de literatura infanto-juvenil, romance e crônica. Entre eles, o último tem como título *Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil*. Foi publicado pela Fundação Cultural Palmares e pode ser solicitado, gratuitamente, pelo e-mail biblioteca@palmares.gov.br. Fundou o Instituto Kuanza e foi ativista de combate ao racismo e ao sexismo na ONG chamada Geledés-Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/cidinha-da-silva-protagonista-da-literatura-brasileira/>>. Acesso em 29 de maio de 2017.

Compreendem a história limitada ao passado, sem relação com o presente. Nesse sentido, para eles, o fato dos negros terem sido escravizados na formação do Brasil não interfere nas condições sociais contemporâneas da população negra.

A professora reconhece a sala de aula como espaço para debater questões que envolvem o preconceito e o mito da democracia racial. Afirma que a falta de materiais gera problemas e propõe alternativas para a produção dos mesmos. Busca construir saberes que possam preencher as lacunas de uma licenciatura concluída anterior a Lei 10.639/03. Nesse sentido, seu trabalho é de resistência. Para a docente, temáticas africanas e afro-brasileiras merecem destaques no ensino de História:

(T) E esse é um assunto que eu acho que tem que ser não só contemplado, ele tem que ser destacado. Tem que ser destacado. Porque que nem assim a questão das cotas, quando você fala em globalização, agora no 9º ano, globalização, e aí vem falando sobre as cotas, que é uma ação sustentável, globalizar o sistema educacional. E aí, os alunos, assim, não é que eles, conforme, eles aceitam cotas pra índios. *Porque os índios são preguiçosos, professora, então tem que ter cota.* Eles aceitam cota pra gente que não tem dinheiro. *Porque é pobre professora!* Mas, eles não aceitam cotas pra negros. (MP) – E aí vem o preconceito.

(T) – Então, e aí vem o preconceito. Aí assim, eu fui criada lá em Corumbá, lá em Corumbá ou você é negro de natureza ou você é negro pelo sol que você toma, então, assim eu nunca tive questão de racismo em Corumbá. Eu fui criada dentro, dentro de uma realidade. E aí eu fui fazer História e eu já não tive que enfrentar esse tipo de coisa, mas eu fui criada dentro de uma família onde o meu pai ele era um negro que ele tinha vergonha, que ele achava que ele realmente tinha que ser submisso, eu sempre fui uma pessoa muito nervosa, então eu acho que não. Aí como eu nunca tinha enfrentado, aí quando eu fui fazer História e me apaixonei por História do Brasil, que daí você vê toda história ali da escravidão, não tem como não. Então, eu sempre, eu busco, eu não espero chegar na época de estudar. Ai, um assunto tão fácil! Fácil de você saber ouvir falar, mas difícil de você saber argumentar (TATIANE, 2015).

Arroyo explica que o reconhecimento das diferenças também é seletivo. No processo de reconhecimento, os aspectos que diferenciam os grupos sociais passam por critérios que definem aqueles que são merecedores ou não. O reconhecimento das diferenças é segregador. Nesse sentido, o autor define que:

Quando os reconhecimentos das identidades são segregados, normatizados por políticas e programas terminam impondo identidades preestabelecidas como legítimas e controlando e até desconstruindo processos e lutas legítimas de construção e identidades coletivas (ARROYO, 2014, p. 138).

A partir dos seus saberes, a professora confronta os saberes dos alunos, que julgam como desnecessário estudar temáticas africanas e afro-brasileiras. Assim ele

abre possibilidades para reverem seus próprios conceitos e contribuir em na construção da identidade daqueles que são negros.

(T) – Exatamente, daí me ouve, pra poder, sabe me ouve pra você aprender e ter um pouquinho de argumentação contra ou a favor. Porque se você não tem uma argumentação não tem como você ser contra e nem ser a favor, aí você tem que ficar calado, o que é triste pra eles, né. Eles não gostam de ficar calados.

(MP) – É.

(T) – Então, eu sempre estou buscando assim, porque no ato de você planejar a aula, você já vê todas as brechas que você vai ter que fazer naquela temática, pra poder trazer pra História Contemporânea, pra atualidade, pra poder atrair eles, né. Se você não fizer esse trabalho.

(MP) – Tem que fazer essa ponte.

(T) – É, essa ponte. Porque se não, eles são muitos, eles se acham muito antenados, mas na verdade eles não são (TATIANE, 2015).

Para compreender o modo de trabalho da professora Tatiane é preciso considerar a sua trajetória e suas experiências não apenas como professora, mas como mulher negra que reconhece sua identidade. Isso fica perceptível em sua fala quando evidencia que a população negra deve resistir à sociedade preconceituosa e, para tanto, é preciso estar munida de conhecimentos sobre seus direitos. Reconhece que a postura preconceituosa dos alunos é um problema, o que leva a adequar sua prática de modo a aproveitar “as brechas” nos currículos, destacando conteúdos úteis para os alunos compreenderem as origens e as presenças do racismo e, assim, possibilitar uma postura justa. Nesse caso, é usada de maneira positiva a vontade impetuosa, própria dos adolescentes, em questionar a realidade que o cerca. A professora identifica o significado de sua resistência no cotidiano de seus alunos.

Sua narrativa demonstra um perfil militante que busca a desconstrução do preconceito racial. Em sua prática, não fica retida ao conteúdo do Referencial da SED/MS, tampouco se limita a trabalhar temáticas étnicas no *Dia da Consciência Negra*, previsto no calendário escolar, a partir da Lei 10.639/03. A formação dos saberes e das práticas a permite perceber espaços para introduzir as temáticas africanas e afro-brasileiras nos conteúdos de história que perpassam o âmbito escolar.

Os saberes e as práticas da professora Tatiane foram formados para além dos conhecimentos trabalhados na licenciatura em História. São mobilizados a partir da vivência de mulher negra, com posicionamento político-social para confrontar o preconceito racial, mostrando sua resistência como exemplo para os alunos. O lugar que as temáticas ocupam pela trajetória da docente é prioridade no ensino de História. Como afirma, esses conteúdos precisam ser destacados, pois o preconceito racial presente no

ambiente escolar deve ser combatido, principalmente, a partir dos debates que a História possibilita.

Desse modo, percebe que a aplicação da Lei 10.639/03 deve superar as determinações curriculares e adentrar o cotidiano dos alunos na luta contra o racismo e na construção da identidade. Ao ensinar os saberes da história e da cultura africana e afro-brasileira, a professora possibilita aos alunos reconhecer e questionar ações racistas no ambiente escolar e na sociedade. Porém, o ensino e aprendizagem não acontecem de forma similar e paralela. Os saberes formados e ensinados, nem sempre são apropriados pelos alunos, à maneira esperada. Apesar dos esforços, para a professora, a superação do racismo e a construção da identidade, ainda não foram alcançadas de forma a promover uma transformação na educação das relações étnico-raciais. Diante disso, a docente questiona a própria prática.

(MP) – Eu dei uma olhada nos questionários, separei, pra quem se identificou como branco, pra quem se identificou como negro, e deu pra perceber assim, que a maioria daqueles que consideraram importante, eram brancos.

(T) – É disso que te falo, sabe eu vejo, que essa temática, que esses trabalhos feitos na sala de aula e de alguma forma ele vai atingir e vai dar aos nossos alunos negros muito mais do que pros nossos alunos brancos. O que é terrível de você imaginar, de você verificar isso. Quantos negros, eles próprios não se identificam ou não tem assim a sua argumentação. Até por isso que eles têm vergonha de ser negro, porque eles não conseguem se defender numa conversa. Aquilo que você falou, eu vi brancos, alunos brancos defendendo a questão e alunos negros que negam. Eu fiquei muito, muito, na verdade eu fiquei foi muito triste aquele dia, muito triste. Que daí você vê assim, que falta e falta muito, pra você fazer realmente um trabalho que vai atingir o que deve ser atingido (TATIANE, 2015).

A fala denuncia a frustração de uma professora negra ao perceber a realidade do ambiente escolar que está inserida, na qual, uma parte considerável dos alunos negros, não conseguiu apropriar os saberes ensinados para reconhecer e construir uma identidade étnico-racial.

Assim, como a professora Tatiane preocupa-se com o uso da Lei 10.639/03 para combater o racismo no ambiente escolar, em entrevista ao CPDOC, Nilma Bentes compartilhou suas considerações, ao afirmar que a lei é uma conquista que reforça o trabalho do movimento negro. Porém, acredita que há implicações, como a maneira dos professores perceberem os negros, não apenas na história, mas também no cotidiano. Para Bentes:

Nossa experiência como militante é essa: uma coisa é tratar o material pedagógico, os professores, é o relacionamento dentro da escola. Isso que eu

acho que é o ponto nevrálgico da questão, que os livros não vão trazer. Porque a professora aprende esse negócio, mas lá do lado dela mora um negro que ela discrimina, ou a professora negra se auto-desvaloriza e aí, quando tem um aluno negro, ela própria não sabe o que fazer na hora do “pega”. Isso que é difícil nessa questão da Lei 10.639/03. Ela trata de uma coisa burocrática, digamos regulamentar, curricular, que é importantíssimo, mas ela não abre espaço pra essa coisa, porque só conhecendo a história você não vai eliminar seu racismo do dia-a-dia. Se, no ambiente escolar, a merendeira dá o mingau por último pra criança negra, e dá duas vezes para a branca; o professor, que o outro xinga a criança e ele não interfere... Isso é doloroso na nossa experiência de vida. A gente sabe que aqui, pelo menos aqui no Pará, é muito duro. Ninguém aceita que é racista, mas o racismo é forte aqui. Todo mundo que vem de fora sente. Principalmente os negros (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 434).

Em diferentes espaços e vivências, a professora Tatiane e a militante Nilma Bentes aproximam-se ao problematizarem a Lei 10.639/03 como ferramenta para a superação do racismo no ambiente escolar e denunciam o preconceito velado e disseminado por pessoas que acreditam não ser racistas. A crítica feita por Bentes é relevante para pensarmos que mesmo com os saberes formados e ensinados pela professora Tatiane, o preconceito não foi superado, tampouco será, na prática de sujeitos racistas, como trata a militante. Novamente, a ausência de formação continuada para professores é relacionada aos problemas de implementação da Lei 10.639/03.

Nesse sentido, se fazem importantes os saberes formados e ensinados entre os sujeitos que lidam com o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como a apropriação desses saberes. Os saberes ensinados e apropriados contribuem para a educação das relações étnico-raciais, no questionamento da democracia racial, na valorização e na construção da identidade em âmbitos políticos, sociais e culturais de negros e negras.

3.4 – Dia da Consciência Negra: exposições e representações a partir do livro didático e das mídias

Assim como na narrativa da professora Tatiane, a falta de materiais específicos para trabalhar questões africanas e afro-brasileiras também foi apontada como um problema pela professora Daniele, que atua na Escola Municipal. Diante da situação, o ensino segue limitado ao conteúdo do livro didático usado na escola que, segundo a professora, aborda a História da África de maneira *minimalista*. Em contato com o conteúdo do livro didático, constata-se que a História da África compõe um capítulo de

oito páginas no livro do 7º ano. No livro didático do professor constam documentos anexados em quatro páginas de textos e atividades referentes à África. Porém, cabe ressaltar que esses documentos legitimam a narrativa pronta e acabada prevista nos textos do livro.

Na ausência de uma formação docente e de materiais que contemplassem especificamente estudos acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira, a professora Daniele encontrou dificuldades na mobilização de outros saberes que não fosse o permitido pelo livro didático usado na escola, intitulado *Encontros com a História* e escrito por Vanise Ribeiro e Carla Anastasia.

Bittencourt (2009) questiona o papel do livro didático no ensino e aprendizagem de História. Considera-o como um instrumento de trabalho dos professores e dos alunos, e afirma ser um objeto cultural complexo de difícil definição. Aponta que seu uso sem moderação pode atuar como um instrumento de controle curricular que corrobora para um ensino tradicional. Na crítica, Abud (1984) atenta que a formação de um conhecimento da História, limitada ao livro didático, produz, o que por ela é definido de *conhecimento do homem comum*. Nesse sentido, a história ensinada permanece com a visão da História que o livro didático oferece. A exemplo, “é possível que alguns professores da educação básica estejam ensinando uma história da escravização de populações negras pela abordagem praticamente exclusiva de situações de resistência à escravidão (PEREIRA, 2008, p. 36). Esses problemas evidenciam as distâncias entre a produção historiográfica e o ensino de História na educação básica.

Na entrevista, questionei a professora quanto à participação da coordenação pedagógica nas atividades que envolvem as temáticas africanas e afro-brasileiras. Em resposta, a professora Daniele afirmou que:

Sim. É numa forma de apoio, vamos dizer assim. Você quer fazer determinado projeto? Aí tem que partir mais da gente, como professor. Você quer desenvolver determinado projeto? Você quer fazer um trabalho diferenciado? Você precisa do que? E, o que a escola tem que possa te oferecer? É mais nesse sentido de apoio mesmo, eu vejo (Daniele, 2015).

Na prática de ensino dos professores, o apoio da coordenação pedagógica é importante para viabilizar os trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar. Porém, há problemáticas nos fazeres docentes que inibem a iniciativa dos sujeitos na elaboração de projetos e na mobilização de saberes, o que corrobora para uma história ensinada a partir dos conteúdos permitidos no livro didático. Essa realidade não está limitada à prática da professora Daniele, pois Pereira, ao pesquisar sobre os desafios da Lei

10.639/03, também encontrou problemas na prática escolar, pois há “muita dificuldade na proposição de projetos que visem a trabalhar essas temáticas nos diferentes níveis de ensino em suas especificidades [...]” (PEREIRA, 2008, p. 27).

Como atividade referente ao *Dia da Consciência Negra*, a professora Daniele junto com a coordenação pedagógica organizou uma exposição de desenhos para representar a população negra do Brasil. Os trabalhos foram expostos nos murais do pátio da escola no dia 20 de novembro de 2015⁸⁰ a fim de que toda comunidade escolar pudesse contemplar a exposição. Convidada pela professora para prestigiar os trabalhos, pude participar da exposição, pois impulsionada pelos envolvidos na atividade contribuí na confecção dos cartazes, na organização e colagem dos desenhos.

No decorrer do quarto bimestre, a professora Daniele orientou os alunos na atividade de desenhos que representassem negras e negros na sociedade brasileira. Alguns alunos usaram as imagens do livro didático como fonte, portanto, a representação limitou-se ao período da escravidão. Cerca de vinte desenhos que tematizaram a escravidão foram reunidos num único cartaz para a exposição, como se pode observar abaixo:

Imagem2 – Trabalho escolar: Escola Municipal.



⁸⁰ A exposição envolveu alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Porém, os trabalhos analisados na pesquisa são limitados àqueles organizados pela professora Daniele, sendo de alunos do 6º ao 7º ano.



Nos desenhos, o empenho dos alunos é revelado em cada detalhe e na firmeza das cores, mas os traços também denunciam a representação dos negros, a partir das dores, dos sentimentos e dos maus tratos sofridos na escravidão. Os desenhos revelam também silenciamentos de outras histórias e representações acerca da população negra, para além dos efeitos da escravidão.

Considerando a representação que esses cartazes oferecem, no momento da entrevista foi sugerido um diálogo sobre o livro didático e as observações foram reveladoras:

(MP) – E no livro do sétimo ano? Como que o negro aparece nesse livro?

(D) – Olha, é sempre o escravizado, é sempre o trabalhador. Não tinha parado pra pensar nesse sentido, mas eu vejo como o escravizado, o subjugado. O líder, Zumbi dos Palmares...eu acho falta de colocar a cultura africana aqui no Brasil, nos livros, eu vejo que se fala pouco. Por exemplo, o que eles faziam pra manifestar a sua cultura aqui no Brasil, a gente sabe que tem várias coisas, tem vários elementos, tem a capoeira, tem a religião, tal. O

livro não menciona muito isso, menciona mais como força de trabalho mesmo.

(MP) – Você consegue perceber que talvez esteja aí a dificuldade do aluno em se identificar?

(D) – Provavelmente, seja isso, uma coisa que eu não tinha pensado, você falando, realmente, talvez por isso...a não, eu vou me identificar?

(MP) – Eu dei uma olhada no livro e fiquei horas vendo os desenhos deles, que fizeram pra exposição da consciência negra. E os desenhos...muitos desenharam os negros no momento de trabalho, então, eu fiquei percebendo. Quem vai querer parecer com eles? Com aquele desenho? Quem vai querer ser representado por aquele desenho?

(D) – É dá a impressão que história é só do sofrimento, só tem a história do sofrimento. Realmente, mas eu acredito que é por esse caminho mesmo, acho que o que o livro traz é isso. Eu gostaria que eles fizessem essa reflexão, é isso dessa identificação, faltou (DANIELE, 2015).

Na reflexão de sua prática de ensino, a professora Daniele denuncia como o conteúdo pode atuar na formação política, social e cultural do aluno. O conhecimento de História limitado ao livro didático compromete as percepções históricas acerca da população negra. Como afirmou a professora, o conteúdo do livro didático reduz a imagem do negro ao período da escravidão. Tal representação implica no autorreconhecimento de alunos negros que não se identificam com aqueles que são subjugados, colocados à margem da História. Cabe evidenciar que, problematizar a narrativa da professora Daniele e o modo de ensino limitado ao livro didático, não é partir para uma questão pessoal da reprodução do ensino de História, mas entendê-lo num sentido político considerando as problematizações culturais e institucionais que conduzem o professor para um ensino sacralizador da história. É preciso considerar que o sistema educacional produz artimanhas que aprisionam o professor, embora exista uma margem passível de transformação.

Em nota sobre a abolição da escravidão e o racismo, Cidinha da Silva escreveu para o *Blogueiras Negras* que: “Discutir o racismo, explicitá-lo, combatê-lo, é mais profícuo e profundo do que insistir nos efeitos da escravidão que fossilizam o lugar da lentidão inexorável das mudanças socioeconômicas necessárias para o crescimento da população negra, atribuído ao ônus da escravidão. Vil armadilha” (SILVA, n/p. 2013).

Os saberes proporcionados pelo livro *Encontros com a História* não problematiza o histórico africano e afro-brasileiro, e induz o saber para compreensão simplista de uma África formada por reinos, que teve parte da população vendida para ser escravizada nas lavouras de cana-de-açúcar do Brasil Colônia. Como resistência, conteúdos abordam a formação de quilombos e a alforria dos negros no processo abolicionista. Dessa forma, o conteúdo restringe a história da população negra no Brasil ao período da escravidão.

Os silêncios que envolvem outras histórias da população negra do Brasil sugerem um imaginário que após a abolição da escravatura os negros *desaparecem* da História do Brasil. A estagnação da história permite a interpretação que o contexto da população negra na atualidade não tem relação com o contexto da escravidão. O negro passa a ser o *outro*. O que também pode ser problematizado a partir dos questionários respondidos pelos alunos.

Os questionários foram aplicados pela professora Daniele⁸¹ e em turmas de sua escolha, sendo o 7º Ano A e o 7º Ano B. Na primeira questão do questionário o aluno preencheu uma alternativa que correspondesse a sua cor/raça/etnia. Nas Turmas A e B a minoria assinalou a alternativa *negra*. Uma quantidade considerável assinalou *branca* e a grande maioria assinalou *parda*. Aqueles que se identificaram como negros, numa outra pergunta, afirmaram que a família é composta por negras e negros. E, aqueles que se identificaram como brancos, afirmaram não ter laços sanguíneos com pessoas negras.

Porém, aqueles que assinalaram a opção *parda*, afirmaram na outra pergunta que a família é formada por negras e negros. Citaram como parentes a mãe, o pai, os avós e os tios. Num caso específico, a aluna escreveu, ainda que não houvesse um campo apropriado, explicando que: “Eu pareço com meu pai, porque é da minha cor e a minha mãe é branca” (Turma A, Escola Municipal, 2015). Essa parte do questionário possibilita questionamentos acerca do que Arroyo (2014) vai chamar de autorreconhecimento, pois vários alunos que assinalaram a opção *parda* afirmaram que seus pais, avós e tios são negros. Esses casos evidenciam problemas quanto à identidade dos alunos que não se reconhecem como negras e negros. Afirmam serem filhos e netos de negros e se identificam como *pardos*.

O antropólogo Antônio Sérgio Guimarães (2011) diferencia cor e cor da pele. Em sua definição, afirma que no Brasil a cor da pele é apenas um elemento para a identificação entre raça/cor/etnia. Identificar-se com a *cor* incluem outros atributos como traços físicos, cabelos, descendência familiar, não se restringindo a uma questão de tonalidade da pele. Nesse sentido, em sua pesquisa concluiu que o processo de branqueamento tem diminuído no Brasil, pois desde 1995 o número de pessoas que se identificam como pardas têm aumentado, o que segundo ele, não se justifica com questões demográficas, e sim de identidade. Tais observações dialogam com questionamentos de Pereira sobre mestiçagem: “somos quase todos descendentes de

⁸¹ No momento da entrevista, a professora Daniele não havia aplicado os questionários, desse modo, não há em sua narrativa algo referente a essa atividade.

africanos, embora a vivência sócio-histórica tenha violentado a nossa ancestralidade africana” (PEREIRA, 2008, p. 30). Nesse sentido, é a partir do reconhecimento da ancestralidade africana que o número de pessoas que se identificam como *pardas ou pretas* tende a crescer.

Ao observar os questionários definiram-se nas Turmas A e B grupos com respostas semelhantes num entrelace das narrativas. Para análise das questões dissertativas é conveniente iniciar com a seguinte pergunta: como você percebe o negro inserido nesses ambientes?(nas mídias, nas instituições religiosas, nos ambientes familiares, nas escolas e outros). Na maioria das respostas, os alunos indicaram ambientes como a escola e as mídias, porém, apenas os alunos da Turma B assinalaram a opção *ambiente familiar*. Diferentemente da Turma A, que embora não tenha assinalado essa alternativa, afirmou que a família é formada por membros negros.

Um grupo de alunos da Turma A, que assinalou a opção *parda*, aproximou-se com respostas semelhantes por citarem a miséria como condição social dos negros presentes na escola e a forma como são representados nas mídias (reportagens, novelas, filmes e propagandas). “(1) Normalmente, mas só que os negros não aparecem bem, eles são mais pobres, por causa da miséria, “mas é isso que eu acho”. (2) A maioria deles sempre pobre na miséria. (3) Eles aparecem sujos, pobres e com roupas rasgadas” (Turma A, Escola Municipal, 2015).As narrativas são de alunos que se identificaram como *pardos*, afirmaram terem parentescos com pessoas negras, mas quando questionados sobre a inserção dos negros na sociedade, não escreveram a partir da realidade do núcleo familiar. O negro é o *outro*. É aquele que está na miséria, que veste roupas sujas e rasgadas, mas não os integrantes da família.

Outro grupo apontou que a condição econômica de uma pessoa negra a protege do racismo, ao afirmar que: “Alguns negros são tratados com racismo, e outros são bem tratados por serem ricos” (Turma A, Escola Municipal, 2015). A partir das respostas é possível compreender que os alunos não percebem a diferenciação entre preconceito e racismo. Para eles o racismo está relacionado às diferenças socioeconômicas e não há um sistema ideológico que nos coloca como desiguais. Nesse ponto de vista, são atingidos pelo racismo negros e pobres, pois a condição de rico o torna melhor e livre do racismo.

Outro grupo se formou na Turma A por semelhanças nas respostas. Ainda que tímidos, evidenciaram a desigualdade e o desprezo que atingem negras e negros no ambiente escolar e nas mídias. Porém, não apontaram o que para eles seja o princípio da

desigualdade. Como pode ser exemplificado na resposta de uma aluna que usou a opção “parda” para identificar-se: “(5) Em que algumas ocasiões, aparecem bem e em outras mal, desigualdade, que as pessoas sempre desprezam os negros”. (Turma A, Escola Municipal, 2015). Conforme a narrativa, a condição de desigualdade propicia o desprezo para com as pessoas negras.

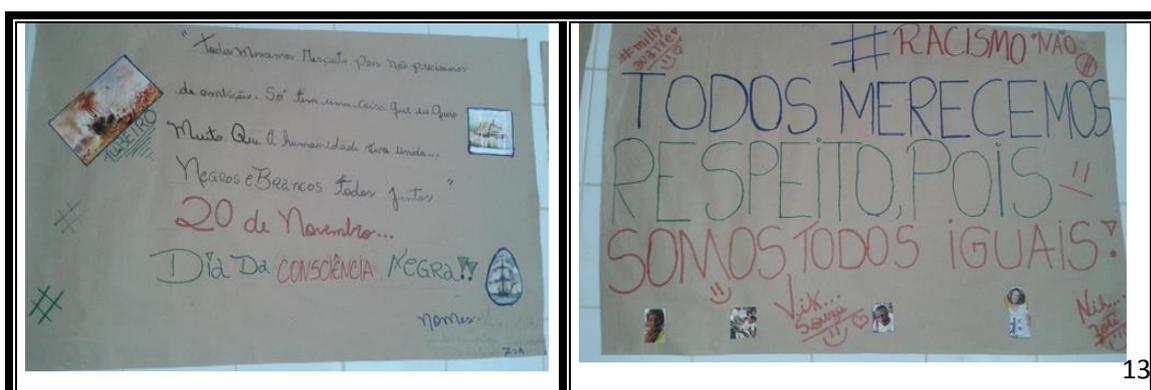
Paralelo a essa discussão, outros alunos apontam que a diferença na cor das pessoas é o princípio da desigualdade. O que pode ser evidenciado em respostas de alunos que se identificaram como *pardos*:

(6) Nas escolas, mídias, novelas, mas tem algumas que são bem de vida, mas tem pessoas que não tem igualdade social, porque tem pessoas que ignoradas pela cor dela. (7) Em alguns lugares, o negro é bem tratado, em outros lugares ele é tratado com indiferença, por conta da sua cor e raça. (Turma A e B, Escola Municipal, 2015).

Um grupo significativo no 7º Ano A e no 7º Ano B teve respostas semelhantes por afirmar que a igualdade já foi alcançada, a partir do entendimento de que somos todos humanos e nada nos diferencia. O exemplo a seguir são respostas de alunos que se identificaram como *pardos*: “(8) Os negros são como todos nós, ninguém é diferente só por causa da cor e eu percebo o negro inserido em muitos ambientes”. (9) Igual a todas as outras pessoas. (Turma A e B, Escola Municipal, 2015).

Afirmações acerca da igualdade também são evidenciadas em cartazes expostos no *Dia da Consciência Negra*, ilustrados com figuras retiradas de livros didáticos e revistas que representam negras e negros em diferentes espaços e contextos. Frases com mensagens de igualdade foram escritas como, por exemplo: “Todos merecemos respeito, pois não precisamos de ambições. Só tem uma coisa que eu quero muito, que a humanidade viva unida... Negros e brancos todos juntos. 20 de novembro Dia da Consciência Negra!” e “Racismo não! Todos merecemos respeito, pois somos todos iguais!”.

Imagem 3 – Trabalho escolar: Escola Municipal.



Segundo as narrativas, o racismo não deveria existir por sermos todos iguais. Essa definição de igualdade que configura o conformismo é criticada por Arroyo (2014), que afirma ser o Estado o apaziguador das diferenças, que ele mesmo *produz e reforça*. Para o autor, é preciso que o Estado reconheça as diferenças provindas pelas desigualdades ao invés de culpabilizar os coletivos como os produtores das tensões ao apontarem as diferenças. São as políticas públicas pensadas e criadas a partir da necessidade dos diferentes que potencializa a justiça e a igualdade. Porém, o que acontece são políticas neutralizadoras das diferenças que terminam por criar um imaginário de igualdade. Assim como Arroyo (2014), Pereira (2008) faz a crítica a essa positividade dada de forma equivocada a democracia racial num país formado por pluralidades. Atenta que o caminho não é desacreditar na democracia racial, mas percebê-la a partir da valorização da alteridade.

Paralelo à discussão de igualdade que prevê armadilhas, um cartaz em específico chamou a atenção pela expressão racista numa frase que o estereótipo do negro é colocado de forma pejorativa. “Todos somos iguais, não importa a cor, se é magro, gordo, ‘cabelo ruim’. Somos todos seres humanos”.

Imagem 4 – Trabalho escolar: Escola Municipal.



Na entrevista, perguntei à professora Daniele se percebe atitudes racistas entre os alunos e se usam o estereótipo da negritude para atingir de forma negativa um ao outro. Na ocasião, a professora respondeu que:

(D) – Eu não vejo eles, é, quando eles vão fazer bullying um com o outro, digamos, não é, não necessariamente é pela cor da pele, eles usam outros atributos, digamos, mas não pela cor da pele. Acontece muito, por exemplo, tem um menino que ele é o *neguinho*, *neguinho*, *neguinho*, todo mundo chama ele de *neguinho*, e...eles até falaram dessa questão que às vezes ser chamado de negro de forma carinhosa, *nego* hoje acaba sendo uma forma carinhosa, *ou minha nega*, mas eu não vejo que eles usam necessariamente a cor da pele pra fazer bullying.

(MP) – O que usam então?

(D) – Ah, eles usam mais palavras de baixo calão mesmo.

(MP) – Palavrão?

(D) – Palavrão. É palavrão.

(MP) – Entendi.

(D) – Falar de cabelo, por exemplo, eu não lembro, de ter visto. Eles falarem assim “*Aaa cabelo ruim e tal*”. Eu não lembro de ter visto, este tipo de episódio, nunca (DANIELE, 2015).

É perceptível silenciamentos na narrativa da professora Daniele por não reconhecer atitudes racistas entre os alunos. A professora afirma que a expressão *cabelo ruim*, usada para caracterizar cabelos crespos de forma pejorativa, não é atributo usado entre os alunos para atingir um ao outro. Porém, a mesma expressão compôs um cartaz e na frase, o sentido de *cabelo ruim* buscou trazer um grau de igualdade entre as pessoas, independentemente do tipo de cabelo.

As maneiras de pensar a expressão *cabelo ruim*⁸² demonstram desencontros entre a fala da professora e o modo como os alunos apropriaram-se dela, pois, evidenciar de forma pejorativa características de raízes africanas não nos aproxima da igualdade. Ao contrário, intencionam as desigualdades advindas das diferenças. Também é válido pensar que a questão não tenha ficado clara para a professora, pois *bullying*⁸³ é diferente de preconceito racial, ainda que permita a violência e se assemelhe em partes.

O questionário de um aluno do 7º Ano B que se identificou como “pardo” também problematiza os silêncios na fala da professora. Na narrativa, o aluno afirmou que percebe o negro inserido na escola como aquele que é *xingado de preto*, *carvão e negro fedido* (Turma B, Escola Municipal, 2015). O silêncio na narrativa da professora é quebrado pela narrativa do aluno. São falas antagônicas referidas ao mesmo espaço de convivência, entre os mesmos sujeitos. Porém, a negação do conflito entre brancos e

⁸² Acerca de cabelos com origens africanas ler GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte. Autêntica: 2008.

⁸³ *Bullying* uma expressão advinda do verbo inglês *to bully* (que tem acepção de “tiranizar, oprimir, ameaçar ou amedrontar”) utilizada para descrever atos de violência física e psicológica praticados por um indivíduo ou um grupo que causam dor e angústia a outro que esteja numa relação de desigual poder. Pesquisado em <www.google.com.br>. Acesso em 20 de maio de 2017.

negros não está restrita nos silêncios da narrativa, mas, é segundo Arroyo (2014), produção do Estado para conformar os sem-direitos.

A historiadora Júnia Sales Pereira considera a importância da Lei 10.639/03 e a percebe como um desafio para o ensino de História, portanto, para os professores do ensino fundamental e médio, que têm a obrigatoriedade de trabalhar temáticas específicas, ainda que não tenham formação e materiais específicos. Para a autora, o desafio na prática “parece ser de que a compreensão do racismo histórico possa, por exemplo, promover ações docentes, sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar” (PEREIRA, 2008, p. 27). Acerca da questão racial no Brasil, Pereira (2008) afirma que esta deve ser compreendida à luz da própria historicidade que o termo carrega e a partir das emergências contemporâneas ditadas, sobretudo, das problematizações de uma sociedade que tem se visto plural. Nesse sentido, os sujeitos que lidam com o ensino de História devem compreender a sociedade brasileira considerando os dilemas contemporâneos advindos de outros períodos históricos.

A representação dos negros no livro didático limitada ao período da escravidão é reforçada pelas mídias que representa a população negra de forma marginalizada, o que nos é revelado pelos questionários das turmas do 7º Ano A e do 7º Ano B, conforme os exemplos:

(9) Muitos aparecem bem, com casa e com família e outros já aparecem todo machucado, passando fome, e eles são muito excluídos em novelas. (10) Nas mídias, os negros ocupam uma posição inferior à das outras pessoas. (11) Em novelas, geralmente a maioria são brancos e quando tem negros eles representam um papel que a pessoa vive na miséria. . (12) Muitas vezes o negro está inserido como um escravo, ou pessoa que trabalha em serviços pesados, mas sempre é coisa ruim, não reconhecem ele como um empresário ou outra coisa do tipo. É rara, a vez que ele fica como um rico e etc (Turma A, Escola Municipal, 2015).

Cabe ressaltar que as apropriações dos alunos não estão limitadas aos saberes e fazeres produzidos em sala de aula. Os conteúdos veiculados nas mídias são componentes formadores de saberes e o modo indiscriminado de consumo contribui para uma formação marginalizada da população negra do Brasil, o que termina por dificultar os processos de autorreconhecimento.

Outra questão analisada no questionário refere-se ao que mudou na vida dos alunos após terem conhecimentos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Mesmo que parte considerável dos alunos tenha se identificado como *pardos* e

afirmarem terem suas famílias formadas por negras e negros, para eles, conhecer temas africanos e afro-brasileiros não acrescentou em *nada* em sua vivência e na sua maneira de perceber as relações entre os desiguais. A seguir, apresenta-se respostas de duas alunas que se identificaram como *pardas*, e duas que se identificaram como *brancas*, respectivamente:

(1) Nada, mas acredito que cada um tem que ter respeito, porque não importa a cor, mas sim o que a pessoa é por dentro. (2) Nada, porque eu já sabia, e mesmo que eu não tivesse conhecimentos sobre isso, eu respeitaria todos da mesma forma. (3) Nada, porque eu já conhecia negros como o meu padrinho, minha madrinha, meu tio, minhas tias e muitas outras pessoas. (4) Nada, porque eu sempre respeitei o negro, nunca desprezei, não mudou nada na minha vida, só que a gente não pode excluir eles por causa da sua cor (Turma A e B, Escola Municipal, 2015).

As respostas dos alunos da Turma A e B evidenciam que não conseguiram fazer a transposição do tempo e do espaço. Não relacionam os problemas sociais que atingem a população negra no Brasil com problemas oriundos de outros períodos históricos, podendo ser citado, o processo de escravização, o desdobramento da abolição da escravatura e a formulação de diferenciação das raças para justificar a inferiorização dos escravizados. As respostas formuladas às perguntas do questionário se referem ao negro como o *outro*, aquele que foi escravizado e subjugado, mas não ao grupo de convivência familiar ou a si próprio.

Na entrevista, questionada sobre suas impressões a respeito da relação dos alunos com o estudo de temas étnicos, a professora afirmou que para eles, estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira é o mesmo que estudar qualquer outro conteúdo:

(D) – Olha, pelo tempo assim de trabalho que eu tenho, eu já tive algumas experiências assim...se você lançar um conteúdo, a África, e tal, e não chamar muito a atenção deles, pra eles vai ser mais um conteúdo, eles não participar. Agora se você começar o assunto chamando deles assim, por exemplo, (*Pessoal vocês se consideram negros? Vocês tem negros na família? Vocês já viram artistas negros?*). Se a gente começar com um diálogo assim, chama mais atenção deles, dá mais resultado, nesse sentido, mas se não é só história da África, assim como é história de qualquer outro lugar, não faz muita diferença pra eles não. Porque assim, a África tem muitas peculiaridades, a religião, tem a questão do islamismo, tem a questão das tribos que convivem lá, então assim, é um assunto muito amplo, eles não vão absorver, toda, todo aquele contexto da África. De maneira geral assim, se chamar atenção deles para o que a África, falar que lá tem um lugar que fala português, por exemplo, (*Ah! Vocês sabiam que na África tem, porque que fala português?*) dá pra chamar eles pro assunto.

(MP) – Se relacionar com a realidade deles?

(D) – É se relacionar mais, aliás, todo o conteúdo de história tem que ter essa relação, se não, não chama, mas nem sempre a gente consegue fazer, porque tem muito conteúdo, às vezes passa batido, você vai aplicando conteúdo, mas você chamando pra realidade é mais fácil (DANIELE, 2015).

A professora evidencia os problemas acerca do ensino da África, o que dialoga com o questionamento que Nilma Bentes faz ao relatar em entrevista ao CPDOC a necessidade de definição do conteúdo a ser estudado da África. Além disso, sugere reflexões sobre o que foi lançado pela historiadora Júnia Sales Pereira, pois segundo ela, restam questionamentos dos professores quanto a qual conteúdo priorizar no ensino da África, como: “haveremos de estudar o Egito, por exemplo, a despeito de sua pequena relevância para a compreensão da África ‘da diáspora’? E o islamismo, tão presente nas comunidades da diáspora, como será contemplado no ensino de história das culturas afro-brasileiras?” (PEREIRA, 2008, p. 27).

Entre as possibilidades que a diversidade do continente africano remete à história, em sua metodologia, a docente busca relacionar o conteúdo de História da África com a realidade dos alunos, aproximando elementos como a língua portuguesa, as identidades e as mídias. Apesar do empenho para aproximar a história ensinada com o cotidiano, muitos alunos não relacionaram tal proximidade. Reproduziram as continuidades pejorativas ao fenótipo do negro, ao mito da democracia racial e não alcançaram o autorreconhecimento. São silenciamentos provindos da realidade escolar e da individualidade dos sujeitos.

Porém, ainda que na Turma B algumas repostas foram indiferentes ao tema, destacam-se afirmações de alunos que a partir do conteúdo compreenderam suas atitudes racistas:

(5) Sim, mudou porque eu pensei que podia julgar as pessoas que era negro, mas com isso eu aprendi que não é isso, que nós não temos que ver a nossa raça para criticar os outros. Porque ninguém é perfeito nesse mundo. Entendi isso, que mudou a minha vida porque eu era muito racista, com isso eu aprendi, que isso não pode. (6) Mudou muito quando depois que comecei a descobrir e se relacionar mais sobre essa história da África, graças à professora de História, sabemos a história da cultura africana e afro-brasileira. (7) O meu modo de pensar sobre o negro, que ele não é apenas uma pessoa para trabalhar em lugares difíceis ou coisas difíceis, pois ele pode muito bem ser o maior presidente do mundo como o Obama ou o melhor jogador de futebol do mundo como o Pelé (Turma B, Escola Municipal, 2015).

Nesse sentido, o ensino de História aproxima-se das ideias do movimento negro, que defendeu ser o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira um caminho

para combater o racismo e produzir nas escolas ambientes de diálogos sobre as relações étnico-raciais.

Também como parte da exposição, ilustrações de máscaras, símbolos africanos e de resistência da escravidão formaram um colorido cartaz:

Imagem 5 – Trabalho escolar: Escola Municipal.



Assim, como os alunos da Escola Estadual que confeccionaram junto à professora Tatiane máscaras africanas, os alunos da Escola Municipal também utilizaram dos mesmos elementos para evidenciar temáticas africanas. Embora as metodologias e os recursos sejam diferentes, os alunos da escola municipal ficaram satisfeitos com suas produções para a exposição em comemoração ao *Dia da Consciência Negra*. Como afirma a professora Daniele.

(MP) – E qual foi a relação deles assim, com a exposição? Eles observaram os cartazes no pátio? Como foi a relação deles?

(D) – Eles gostaram, porque assim, é um assunto que tem uma certa ligação, por exemplo, a professora de artes trabalha, me parece que o referencial faz isso, o referencial dá essa linha de que na mesma época que esteja sendo trabalhado em artes e em história, ou seja, nas duas disciplinas, então assim, chamou atenção, eles viram, verdade depois não fiz isso, e é uma coisa legal o que você está falando, de depois, fazer o depois, com os alunos (*O que vocês acharam e tal da exposição?*) e acabei não fazendo, mas seria interessante, mas não observei assim nenhuma reação diferenciada. Observei assim, que eles gostam, eles param, eles olham, um gosta de chamar o outro pra falar que fez o desenho (*Olha o meu desenho!*), mas não vi algo mais do que isso, eu não vi, não observei (DANIELE, 2015).

Após a exposição dos cartazes, no momento da entrevista, fiz perguntas que levasse a professora Daniele a refletir acerca da prática em relação ao ensino das temáticas africanas e afro-brasileiras. Em diálogos, lembrei como a narrativa da diretora descrevera os eventos que foram organizados em comemoração ao *Dia da Consciência Negra* e, que agora, haviam optado por algo mais simples e que levasse o aluno a participar na produção de cartazes. Em resposta, a professora Daniele revelou o que, para ela, seria o ideal para trabalhar temáticas africanas e afro-brasileiras no ensino de História:

Olha, é, vamos falar no campo do ideal. O que seria ideal? Eu vejo assim que seria interessante um projeto que abarcasse o ano todo, entendeu, que pra cada bimestre você levantasse o questionamento, mandasse uma pesquisa, por exemplo, para os alunos. É, e que no final culminasse com uma situação que fosse mesmo de exposição, que fosse artesanal, de desenhos e tal, ou que fosse festiva, mas que trouxesse, que partisse mais deles assim, que eles buscassem, que eles fossem atrás, não apenas com o conteúdo que a gente explica. Por exemplo, este ano teve exposição, mas foi baseado no que a gente explicou, o professor foi explicou, mostrou algumas coisas, passou filmes e eles fizeram isso aí. Eu vejo que o resultado melhor seria dessa forma, que o aluno pesquisasse durante o ano, que houvesse algum projeto assim, pra que durante o ano fosse pesquisado o assunto, fosse trabalhado o assunto e que culminasse na semana da consciência negra e fosse exposto, tanto de forma, é, básica, digamos assim só do material, como de forma festiva mesmo, com poesia, com qualquer coisa diferente, pra eles falarem, eu acredito que esse seria, essa seria a melhor forma, de trazer mesmo o conteúdo, fazendo sentido pra eles (DANIELE, 2015).

A professora sinalizou reconhecer a importância de ações integradoras e interdisciplinares que potencializem o ensino e a pesquisa das temáticas africanas e afro-brasileiras, porém, não esclareceu os motivos que a impediram de concretizar tais atividades. Pereira também não acredita em ações isoladas no uso de datas cívicas, pois “embora sejam ótimas oportunidades para a ressignificação pela escola de concepções históricas, não bastam, se tomadas de maneira isolada, ao ensino de história numa perspectiva renovada (PEREIRA, 2008, p. 37).

Reconhecidos os problemas referentes às ações isoladas, perguntei à professora como percebe a importância da aplicação do conteúdo que a lei legitima como ensino nas escolas. E, após ter concluído a exposição dos trabalhos, no momento da entrevista, compartilhou frustrações quanto à sua prática de ensino em História:

É um assunto assim, polêmico falar de identidade, porque identidade envolve muita coisa, mas eu vejo que é importante pra eles se identificarem como afro-descendentes, muitos deles são e não se identificam como tais, acham assim, que é o outro, o afrodescendente, o africano, o negro é o outro não é comigo que tão falando (DANIELE, 2015).

A professora Daniele reconhece que uma parte considerável dos alunos negros não assumem suas raízes africanas. Nesse caso, percebe a importância da Lei 10.639/03, pois acredita que os conteúdos acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras podem permitir a construção da identidade étnica. A frustração da professora está relacionada a esse objetivo que não foi alcançado e questiona a própria prática.

O ensino de História pode atuar na construção da identidade dos alunos, e por vezes, o professor em sala de aula alcança esses objetivos junto aos alunos, o que foi evidenciado na narrativa da Suelen, participante do *Coletivo Cacheia* em Nova Andradina e entrevistada no Instituto Federal, quando participou da *Semana da Consciência Negra* ao ofertar para os alunos do campus uma oficina de turbante. Na entrevista, Suelen identificou-se como negra, filha de pai negro e mãe branca. Afirmou que sua identidade não foi construída no ambiente familiar, mas a partir dos saberes e fazeres no ensino de História. Questionada sobre a importância de estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira, Suelen afirmou que:

Muda bastante o pensamento dos alunos, às vezes o aluno tem preconceito, aí tipo, eu mesmo, eu não gostava da minha cor quando eu era pequena, eu achava feio, eu achava porque eu tenho essa cor? Porque eu não poderia ter nascido branca? Aí, até assim, os professores me explicando, tudo as coisas,

certinho, me fez mudar bastante minha ideia, explicando a matéria, antigamente como que os negros sofria, senzala, essas coisas (SUELEN, 2015).

A narrativa da Suelen evidencia as implicações em torno das identidades, pois na infância questionou a própria cor desejando ter nascida branca. Esse desejo está atrelado ao fato de sua mãe e irmã serem brancas, enquanto Suelen tem fenótipo negroide a partir da família do pai, que é negro. Aqui cabe ressaltar que a miscigenação produz questionamentos na vivência entre um grupo familiar. Nesse sentido, se considerarmos a sociedade brasileira, muitos outros problemas poderão ser evidenciados. Suelen alcançou o autorreconhecimento a partir do ensino de História, pois a base familiar a levou questionar a própria cor. Nesse processo, deve ser considerada a prática do ensino de História acrescida da necessidade de Suelen buscar sua identidade.

Na entrevista, a professora Daniele questionou a própria prática e se mostrou frustrada por não ter alcançado tal objetivo com seus alunos. Porém, Pereira (2008) afirma que o ensino de História pode contribuir para a construção da identidade a partir do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira, mas o professor não deve ser refém desse propósito.

Sem dúvida, o ensino de História é um importante campo para problematizar uma reeducação das relações étnico-raciais (SANTOS; LIMA, 2014). O conceito de reeducação se torna apropriado para pensar que, socialmente, já somos educados a nos relacionar. Considerando a igualdade ou o preconceito racial, dois propósitos denunciados nas narrativas dos alunos, observa-se que em ambos, apresentaram preconceitos e reproduziram a igualdade racial, o que segundo Arroyo (2010) não se alcança. Nesse sentido, na reeducação das relações étnico-raciais, é preciso perceber o ensino de História como lugar de fronteira onde professores e alunos estão inseridos, entre a produção historiográfica e os saberes e fazeres em sala de aula, entre currículos e a realidade escolar que contribui ou dificulta a relação dos sujeitos com os eventos do passado e os questionamentos do presente que se perpetuam na construção de um pensamento histórico, objetivo principal do ensino de História.

Cabe aqui ressaltar a responsabilidade das políticas públicas educacionais, em seu sentido de subsidiar a escola e os professores, para que a educação das relações étnico-raciais seja também papel do Estado, e não exclusivamente do professor ou da escola na relação com o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa que tem como objetivo analisar a implementação da Lei 10.639/03 em escolas do município de Nova Andradina implicou lidar com vários desafios e limitações. O primeiro deles foi compreender as fronteiras entre regulamentações, saberes e práticas. Entender a mobilização dos saberes e fazeres no ensino de História incluiu pensar os sujeitos a partir da cultura escolar, portanto, perceber o quanto é diferente a realidade das professoras, principalmente, se considerarmos o contexto de formação nas licenciaturas e de atuação em diferentes instituições de ensino. Isso significou questionar as conclusões que culpabilizam o professor pelo fracasso escolar, e que, às práticas docentes devem-se agregar diferentes apropriações dos alunos.

Ainda que as realidades sejam diferentes, os diálogos entre as narrativas foram possíveis. Além disso, percebeu-se um alinhamento entre as professoras Mariana, Tatiane e Daniele de que para trabalhar as temáticas de história e de cultura africana e afro-brasileira é necessária uma dedicação no decorrer do ano letivo que possa culminar na data do dia 20 de novembro, prevista nos calendários escolares como o *Dia da Consciência Negra*.

Embora defendam essa prática, a professora Tatiane conseguiu tal resultado apenas nas turmas do 2º Ano do Ensino Médio, por ter temáticas étnicas previstas no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. As professoras Mariana e Daniele não atuaram nesse sentido e trabalharam temáticas africanas e afro-brasileiras limitadas ao mês de novembro. Aqui, é válido considerar que o trabalho docente sofre com as discontinuidades e transições nas práticas. A professora Mariana atuou no Instituto Federal por meio de contrato com período de dois anos. No ano de 2015 encerrou sua atividade como docente, assim que iniciou o período de licença maternidade. A professora Daniele, ao final do ano de 2015 estava mobilizada para se mudar para o interior de São Paulo, abdicando do concurso no município.

Além de situações como estas, que demonstram ser a profissão de professor desprotegida de exclusividade e estabilidade, o que gera períodos de transições e corrobora para discontinuidades do ensino, a pesquisa permitiu identificar uma série de implicações para se implementar a Lei 10.639/03 em escolas de educação básica, como

as limitações na formação em História-Licenciatura, a falta de materiais específicos e os currículos.

O conteúdo das diretrizes atribui responsabilidade ao ensino superior quanto à formação voltada para os temas, principalmente nas licenciaturas em História, considerando que os termos da Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Porém, com exceção da professora Tatiane que se formou anteriormente à Lei, as professoras Daniele e Mariana, formadas no ano de 2003 e 2009, respectivamente, afirmaram não ter em sua formação disciplinas que contemplassem especificamente temas étnicos. Na narrativa das professoras percebe-se que houve uma preocupação, em seus cursos de licenciatura, para organizar a disciplina de História da África, embora considerarem que existe um processo para a criação de disciplinas no ensino superior. Cabe ressaltar que as formações das professoras revelaram dificuldades de muitos docentes que lidam com a prática de ensino em História. Portanto, nesses casos, a universidade não conseguiu oferecer um ensino que conseguisse suprir as necessidades atribuídas à prática docente.

Apesar das diretrizes para educação das relações étnico-raciais indicarem as responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal e o MEC confirmar que disponibilizou materiais específicos para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, priorizando escolas quilombolas, as professoras afirmaram desconhecer os conteúdos desses materiais. É válido esclarecer que há materiais em domínio público, como as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, mas seu uso depende de outros recursos como o acesso à internet e a possibilidade de cópias para todos os alunos.

A questão é que os materiais não foram disponibilizados às escolas e muito menos, professores e alunos não foram contemplados com materiais que lhe são de direito, o que se confirmou nas instituições estudadas nesta dissertação. Diante da falta de material e orientação específica, cada professora abordou as temáticas que a lei obriga conforme suas possibilidades e saberes. São realidades que geram questionamentos do movimento negro, pois professores podem atribuir ao ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira conteúdos que não condizem às reivindicações alcançadas na lei.

A disposição dos conteúdos no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul também contribui para problemas na prática de ensino. Diferente do que sugere a Lei 10.639/03 sobre trabalhar temáticas étnicas em *todo âmbito escolar*, o Referencial

da SED/MS aborda os conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira limitando-os ao 4º Bimestre do 7º Ano do Ensino Fundamental e ao 3º Bimestre do 2º Ano do Ensino Médio.

Mais do que isso, se na prática o currículo é um problema por ser engessado e permitir o ensino das temáticas étnicas em determinado período e turma, sua falta possibilita questionamentos. Na entrevista, a professora Mariana explicou que não há um currículo específico no Instituto Federal, portanto, a História é ensinada a partir daquilo que o professor junto à coordenação considera pertinente, tendo como base outros referenciais. Além disso, a lei foi trabalhada a partir de ações isoladas, devido à importância dada pela docente e pela coordenação, mas não por uma exigência por caminhos institucionais.

Reconheço que, em ambos os casos, seja num ensino a partir do Referencial da SED/MS ou na ausência dele, trabalhar temáticas africanas e afro-brasileiras em *todo o âmbito escolar* como apresentado na Lei 10.639/03, não foi uma possibilidade para os sujeitos que lidam com o ensino de História. Desse modo, as professoras trabalharam as temáticas étnicas como tema transversal inseridas no *Dia da Consciência Negra*.

À elaboração da Lei 10.639/03 atribuo os saberes construídos na vivência dos sujeitos que atuaram a partir de movimentos sociais e seu histórico de resistências. Portanto, a lei é resultado de ações afirmativas reivindicadas pelo movimento negro que reconheceu na educação possibilidades para trabalhar aspectos como a valorização da diversidade cultural, o questionamento da democracia racial, a disseminação do racismo e a construção da identidade étnica. Reconheço que houve um redimensionamento das instituições educacionais quanto às temáticas africanas e afro-brasileiras e que as conquistas do movimento negro na esfera política educacional evidenciaram o quanto as representações sociais inferiorizam a população negra, num emaranhado em que a implementação da lei revela distanciamentos e contradições entre as regulamentações e as práticas de ensino em História.

Desse modo, na implementação da Lei 10.639/03 inclui pensar a descolonização dos currículos que reproduzem um quadripartismo da História ensinada numa perspectiva etnocêntrica. Fazer a crítica ao currículo que considere o ensino de História inserido numa cultura escolar significa aproximar as práticas docentes das ações reivindicadas pelo movimento negro, pois, na reeducação das relações étnico-raciais, não são as características dos sujeitos negros, seus aspectos físicos e sua ancestralidade

que devem mudar, mas as interpretações e representações que são reproduzidas de forma negativa, sobretudo, no ensino de História.

As fronteiras também devem ser entendidas entre o ensino e o aprendizado. O ensino de História é uma entre outras fontes de conhecimentos dos alunos. Nesse sentido, ao analisar os saberes que os professores mobilizam para ensinar o que ensinam, é preciso reconhecer que as apropriações dos alunos são divergentes. Entender a lei como ação afirmativa contra a disseminação do racismo e na construção da identidade exige o entendimento dos limites do ensino de História e da distância do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, o professor não deve atuar como refém dos objetivos da lei, mas compreender que seus saberes e fazeres podem alcançar mudanças sociais. Os efeitos de suas práticas dependem das apropriações dos alunos.

Na pesquisa, encontrei professoras dispostas a compartilhar as experiências de suas práticas e reconheço que entre saberes e fazeres existe angústias, incertezas, questionamentos, cobranças, silêncios, limitações e fronteiras. Considero que cada qual trabalhou frente às suas possibilidades de ensino, e a implementação da Lei 10.639/03 no município de Nova Andradina contou com ações isoladas por ainda não estar inserida no contexto pedagógico, como foi reivindicada pelo movimento negro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”*: uma conversa entre historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5 – 20.
- ABUD, Kátia M. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In: Bittencourt, C. (Org.). “O saber histórico na sala de aula”. 11º ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.27 – 41.
- ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. A. (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. P. 81 – 87.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Araújo Amilcar. (Orgs). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ARROYO, González Miguel. *A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar*. In: GOMES, Lino Nilma (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111 a 130.
- _____. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. *Os movimentos sociais e a construção de outros currículos*. *Educar em Revista*. Editora UFPR, Curitiba, PR. nº 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- _____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *História nas atuais propostas curriculares*. In: BITTENCOURT, Circe M. F. “*Ensino de História: fundamentos e métodos*”. 3ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2009, p. 97 – 132.
- _____. *Materiais didáticos: concepções e usos*. In: BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009. p. 293 – 321.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria e Educação*, 2, 1990,177-229.
- DANTAS, Carolina Vianna. *Cultura histórica, república e o lugar dos descendentes de africanos na nação*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 231 a 246.

DIAS, Lucimar Rosa. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB DE 1961 a lei 10.639*. Revista Espaço Acadêmico. UEM, n. 38, 07/2004.

Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm#_ftn10>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

DOMINGUES, P. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Revista Tempo: Os índios na história: abordagens interdisciplinares, Rio de Janeiro, n. 23, 2007, p. 100 a 125.

Disponível em:<http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2016.

FONSECA, Selva. G. *Caminhos da História ensinada*. 13^o ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

_____. *Didática e prática de ensino de História*. 7^o ed. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais, políticas públicas e educação*. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p. 35 - 54.

GOMES, Lino Nilma. *Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*. In: GOMES, Lino Nilma (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97 a 109.

_____. *O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes*. Revista Políticas e Sociedade. Volume 10, n^o 18, p. 133-154, abril de 2011.

_____. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Revista Currículo sem Fronteiras, Volume 12, n^o 1, p. 98 a 109, Jan/Abr. de 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Raça, cor, cor da pele e etnia*. Cadernos de Campo, Revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP. São Paulo, v. 20, n. 20, Jan-Dez/2011, p. 265 – 271.

KAUCHAKJE, Samira. *Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica sociopolítica*. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p. 75 a 92.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. Ana Maria F.C. *Narrativa e narradores no ensino de história*. In MONTEIRO, Ana Maria F. C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, Alicianne Gonçalves de. BARBALHO, Alexandre. *O movimento negro no poder? O PT, o governo Lula e a SEPPIR*. O público e o privado – n.º. 23. Janeiro/Junho, 2014.

PEREIRA, Júnia Sales. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº10.639*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

SANTOS, Lourival dos. LIMA, Maria. *Reeducação das relações raciais e Ensino de História: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras*. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 8 n. 16 – UFGD – Dourados, jul/dez – 2014.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. *Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku*. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 205 a 230.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21 a 37.

SILVA, Joselina da. *A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 a 50*. Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 2, 2003, p. 215-235.

SILVA, Marcos Antônio. *Algumas referências para organização e abordagem do currículo*. In: Silva, M. PORTO, A. (orgs.) “*Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*”. – Belo Horizonte: Roma, 2012.

SILVA, Cidinha da. *Nota sobre a abolição da escravidão e o racismo*. Blogueiras Negras, Maio de 2013.

SONCINI, Luana. CESAR, Rodrigo. NADOTTI, Vanessa Xavier. *O PT e o combate ao racismo*. Revista Perseu, Nº 9, Ano 7, 2013.

WARREN, Ilse Scherer-, LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. *Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil*. Revista Política e Sociedade. nº 5, outubro de 2004, p. 13-35.

FONTES:

Impressas e digitais:

BRASIL, Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Brasília – DF, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. Secretaria de Educação Nacional. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2000. 109 p.

_____. Secretaria do Estado de Educação. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul*. Ensino Médio, Campo Grande/MS, 2012.

_____. Secretaria do Estado de Educação. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul*. Ensino Fundamental, Campo Grande/MS, 2012.

RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. *Encontros com a História*. 7º ano. História. 2ª ed. Editora Positivo, 2013.

Orais:

Mariana, nasceu em Dourados/MS no dia 02 de agosto de 1988, foi entrevistada em sua residência, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS. Tempo de duração da entrevista são 20 minutos e 34 segundos. Suporte de gravação digital. Total de páginas transcritas 05.

Tatiane, nasceu em Corumbá/MS no dia 01 de fevereiro de 1976, foi entrevistada na Escola Estadual, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS. Tempo de duração da entrevista 24 minutos e 32 segundos. Suporte de gravação digital. Total de páginas transcritas 06.

Daniele, nasceu em Ivinhema/MS no dia 04 de fevereiro de 1985, foi entrevistada na Escola Municipal, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS.

Tempo de duração da entrevista 23 minutos e 31 segundos. Total de páginas transcritas 06.

Suelen, nasceu em Nova Andradina/MS no dia 20 de junho de 2000, foi entrevistada no Instituto Federal, no mês de dezembro de 2015, no município de Nova Andradina/MS. Tempo de duração da entrevista 23 minutos e 32 segundos. Total de páginas transcritas 07.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

_____. Presidência da República. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC/SECAD. 2005. MEC/SECAD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

_____. Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA/PPGH
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS /UFGD
MESTRANDA EM HISTÓRIA - MELINA LIMA PINOTTI
QUESTIONÁRIO VINCULADO À PESQUISA DE MESTRADO

ESCOLA: _____ DATA: ___/___/___

NOME: _____

ANO/TURMA: _____

Leia às questões abaixo e responda:

1. Assinale uma alternativa que corresponda a sua cor/raça/etnia.

- a. negra c. parda e. amarela
b. branca d. indígena f. não se identifica

2. Há em sua família algum(a) parente que seja negro(a)? (Favor considerar somente parentes sanguíneos até mesmo aqueles que já faleceram);

- sim não

➤ Qual é o grau de parentesco?

- a. mãe b. pai c. tios/tias d. avô/avó e. bisavô/bisavó

3. Assinale uma ou mais alternativas abaixo que corresponda ao ambiente em que você já tenha aprendido sobre a história e cultura africana ou afro-brasileira.

- a. mídias (reportagens, novelas, filmes e propagandas)
b. instituições religiosas
c. ambiente familiar
d. escolas
e. outros _____

4. Como você percebe o negro inserido nesses ambientes?

R:

5. A Lei 10.639/03 foi sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e torna obrigatório no Ensino Fundamental e Ensino Médio o ensino sobre a História e a Cultura Afro Brasileira. Qual a importância da lei 10.639/03 para o seu convívio social num país miscigenado?

- a. muito importante
b. pouco importante
c. não é importante
d. nunca pensei sobre isso

6. Das opções abaixo, onde você percebe a INSERÇÃO dos negros na sociedade?

- a. escolas
b. empregos que exigem graus elevados de estudos (ex: bancários, advogados)

- c. () empregos em que é exigido a mão-de-obra (ex: boias-frias, domésticos)
- d. () faculdades
- e. () outros _____

7. Das opções abaixo, onde você percebe a EXCLUSÃO dos negros na sociedade?

- a. () escolas
- b. () empregos que exigem graus elevados de estudos (ex: bancários, advogados)
- c. () empregos em que é exigido a mão-de-obra (ex: boias-frias, domésticos)
- d. () faculdades
- e. () outros _____

8. Você compreende essa inserção e exclusão como algo?

- a. () natural
- b. () social
- c. () individual
- d. () histórico

9. Ao pensar sobre a África, quais palavras lhe vêm à mente?

R:

10. Comente o que mudou na sua vida após ter conhecimentos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira?

R:

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados, 2017.

Melina Lima Pinotti