



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

ROSEMEIRE DOS SANTOS

**NÓS TEMOS UMA LEI E AGORA? A LEI 10.639/03: ENTRE  
PRATICAS E POLITICAS CURRICULARES–LONDRINA  
(2008-2010)**

Londrina  
2015

ROSEMEIRE DOS SANTOS

**NÓS TEMOS UMA LEI E AGORA? A LEI 10.639/03: ENTRE  
PRATICAS E POLITICAS CURRICULARES–LONDRINA  
(2008-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina –UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social, Linha de História e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima da Cunha

Londrina  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Rosemeire dos .

Nós temos uma lei e agora? A lei 10.639/03 : entre práticas e políticas curriculares - Londrina (2008-2010) / Rosemeire dos Santos. - Londrina, 2015.  
152 f. : il.

Orientador: Maria de Fátima da Cunha .

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Lei 10.639/03 - Tese. 2. História e educação - Tese. 3. Currículos - Tese. I. Cunha , Maria de Fátima da . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

ROSEMEIRE DOS SANTOS

**NÓS TEMOS UMA LEI E AGORA? A LEI 10.639/03: ENTRE  
PRATICAS E POLITICAS CURRICULARES–LONDRINA (2008-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina –UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social, Linha de História e Ensino.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima da  
Cunha  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Oliveira Santos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Claudia Alves Prado Fortuna  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de Abril de 2015.

***Dedico esta dissertação  
a minha família e  
amigos, em especial a  
Márcio e Miguel.***

Epígrafe: Anjos da Guarda

Professores  
Protetores... das crianças do meu país  
Eu queria, gostaria  
De um discurso bem mais feliz  
Porque tudo é educação  
É matéria de todo o tempo

Ensinem a quem sabe de tudo  
A entregar o conhecimento  
Ensinem a quem sabe de tudo  
A entregar o conhecimento

Na sala de aula  
É que se forma um cidadão  
Na sala de aula  
Que se muda uma nação  
Na sala de aula  
Não há idade, nem cor  
Por isso aceite e respeite  
O meu professor

Batam palmas pra ele  
Batam palmas pra ele  
Batam palmas pra ele que ele merece!  
Batam palmas pra ele  
Batam palmas pra ele  
Batam palmas pra ele que ele merece!

Professores  
Protetores... das crianças do meu país  
Como eu queria, gostaria  
De um discurso bem mais feliz  
Porque tudo é educação  
É matéria de todo o tempo

Ensinem a quem pensa que sabe de tudo  
A entregar o conhecimento

Na sala de aula  
É que se forma um cidadão  
Na sala de aula  
Que se muda uma nação  
Na sala de aula  
Não há idade, nem cor  
Por isso aceite e respeite  
O meu professor

Batam palmas pra ele....

Leci Brandão, 1995.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha Orientadora Professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Cunha, por sua paciência, suas leituras quase sempre de última hora, graças a minha desorganização, por fazer desse trabalho um escrito a três mãos, agradeço principalmente, por demonstrar compreensão e humanidade em um dos momentos mais especiais e, devido a circunstâncias fora de nosso controle, difíceis da minha vida recente.

Agradeço aos meus professores do Curso de Mestrado em História Social e, embora não tenha sido minha professora, mas foi a primeira a acreditar na viabilidade desse trabalho, a Professora Dr<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos, que me orientou na fase de elaboração do projeto e foi uma das responsáveis por hoje aquele projeto (2011) haver se transformado nessa dissertação.

À banca de qualificação pelas contribuições e críticas feitas ao texto, elas foram fundamentais para a concretização do trabalho.

À minha família, ainda que eles não entendam bem o significado do que estou fazendo, são pessoas com as quais sempre poderei contar em momentos tristes ou felizes. Por fim, agradeço ao meu marido e companheiro Márcio, ele que acreditou em mim antes que eu mesma o fizesse, sempre me incentivou a passar por essa experiência e, a seu modo, me apoio sempre. E a você Miguel meu anjinho, gestado e parido durante esse trabalho, a mamãe agradece os sorrisos, os olhares, a leveza e a alegria que sua chegada proporcionou as nossas vidas.

Aos professores e diretores dos Colégios onde estivemos que se dispuseram a participar desta pesquisa, sem vocês nada teria sido possível.

SANTOS, Rosemeire dos. **Nós temos uma lei e agora? A Lei 10.639/03:** entre práticas e políticas curriculares – Londrina (2008-2010). 152f. 2015. Programa de Mestrado em História Social - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo apresentar uma discussão a respeito da implementação e efetivação da Lei 10639/03 no município de Londrina. Utilizando os documentos oficiais produzidos pelos professores: Planejamentos, Livros de Registros de Sala de Aula, Projeto Político Pedagógico, bem como a Coleção Projeto Araribá (sexto a nono ano) de história e questionários respondidos pelos professores fizemos uma investigação de como os conteúdos sobre história e cultura da África e afrobrasileira aparecem nesse conjunto de documentos. Procuramos verificar se a Lei tem sido aplicada e de que forma, para isso confrontamos os diferentes documentos, analisamos se os professores planejavam algum trabalho com a legislação, se haviam registros do trabalho realizado e por fim, comparamos essas análises a fala dos professores sobre o trabalho desempenhados por eles com os conteúdos da Lei 10639/03. Também foi observada a postura do Colégio pesquisado, nesse caso, o Colégio Estadual Newton Guimarães, em relação as questões aventadas pela legislação, o PPP do Colégio foi o instrumento de pesquisa utilizado, pois representa a concepção que a comunidade escolar tem de educação. O trabalho encontrou grandes divergências entre os diferentes documentos, assim como não houve uma convergência desses documentos com a exposição dos professores.

**Palavras-Chaves:** História e Ensino. Lei 10639/03. Currículo. Práticas. Narrativas de Professores.



SANTOS, Rosemeire dos. **We have a law and now? Law 10.639/03: between curricular practices and policies** – Londrina (2008-2010). 152p. 2015. Dissertation (Master in Social History) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

### **ABSTRACT**

This dissertation aims to present a discussion on the implementation and enforcement of Law 10639/03 in Londrina. Using official documents produced by teachers: Planning, Classroom Records Books, Political Pedagogical Project and the Project Collection Araribá (sixth to ninth year) history and questionnaires answered by teachers did an investigation of how the contents of history and culture of Africa and Afro-Brazilian appear in this set of documents. Assessed whether the law has been applied and how, for that confront the various documents, we analyze if teachers were planning some work with the law, they had records of the work and finally we compare these analyzes the speech of teachers on the work performed by them with the Law 10639/03 content. We noted the School's stance researched in this case, the State School Newton Guimarães, for the issues aired by the legislation, the College PPP was the research instrument used, as is the concept that the school community is education. The study found large differences between the different documents and there was a convergence of these documents with the exposure of teachers.

**Keywords:** History and Education. Law 10639/03. Curriculum. Practices. Narratives of Teachers.

## LISTA DE SIGLAS

DCs	Diretrizes Curriculares
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
QPM-PR	Quadro Próprio do Magistério-PR
SEED	Secretaria Estadual de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICEF	United Nations Children's Fund

## SUMÁRIO

Introdução .....	10
Capítulo I- Considerações iniciais sobre a LEI Nº 10639/03 .....	24
Capítulo II - As práticas curriculares e a LEI 10639/03.....	60
Capítulo III - Saberes Docentes: como ficou a lei na prática? .....	104
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>140</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>147</b>

## Introdução:

Que as crianças cantem livres

E que as crianças cantem livres sobre os muros  
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor  
E que o passado abra os presentes pro futuro  
Que não dormiu e preparou o amanhecer...

Taiguara (1973)

Sempre ouvi a respeito do quanto eu era uma pessoa inteligente e que, por isso, não era compreensível não fazer pós-graduação. Da minha parte sempre tive dificuldade em conceber realizar algo sem me sentir parte do objeto, o mero fazer me exasperava. Sou mulher, professora e negra e, mesmo assim, confesso que em 2003 ao receber o comunicado sobre a nova Lei me solidarizei com os demais colegas, a maioria branca, outros negros como eu que enxergavam nisso um fardo, mais trabalho e o pior: não sabíamos nada ou pouquíssimo sobre os novos conteúdos a serem ensinados. Coincidência ou não, eu a única professora de história negra no Colégio onde trabalhava, na época no interior de São Paulo, fui a escolhida para fazer o primeiro curso de formação ofertado pela rede de ensino visando preparar os professores para o trabalho com os novos conteúdos, duas manhãs e uma tarde para sanar séculos de desinformação. Vinte horas de curso não me fizeram sentir nem menos despreparada e nem mais convencida da relevância de ensinar História e Cultura africana e afrobrasileira, e eu jamais fui partidária da democracia racial. Sentira na pele diversas vezes olhares diferentes a me acusar de inadequação, como se dissessem em silêncio que eu não pertencia àqueles ambientes, desde cedo tentaram me convencer que mulheres do meu grupo social costumam ser ótimas domésticas e cozinheiras de mão cheia, sem desmerecimento algum a essas profissões, mas era tudo o que futuro me reservava.

Rompi com a minha linha do destino e, no entanto, não conseguia me despir do complexo de inferioridade que nutria pela minha história e de meus antepassados, a dificuldade em conceber que o estudo dos povos africanos tinha a mesma importância a de outros ainda era imensa. Em 2005, dois anos após a aprovação da legislação e umas sessenta horas de curso na bagagem, e ainda relutante, numa conversa informal com as professoras Lúcia Barbosa e

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, onde eu mais ouvia do que falava, comecei a tecer uma rede de sentidos entre a importância da Lei, a minha trajetória e os conteúdos por mim ensinados. Mas foi apenas em 2006, que incluí pela primeira vez nos meus planejamentos e aulas alguns conteúdos sobre África, pois, não dispúnhamos de muitos materiais na época. Todo esse depoimento é para dizer que o meu comportamento foi o estopim motivador da minha pesquisa. E a medida que o tempo passou, eu me apaixonei pelo desafio de trabalhar com esses conteúdos e comecei, primeiro, a observar e depois a questionar a ação e justificativa dos professores quanto ao desenvolvimento, ou não, do trabalho em sala de aula com História e Cultura Africana e a Afrobrasileira.

Portanto, partindo desta minha trajetória é que me propus a analisar a Lei 10.639/03, que consiste assim no objetivo deste trabalho. Objetivamos, mais precisamente identificar a ação dos professores de história sobre e com a Lei, considerando que essa ação se dá em conjunto com o livro didático escolhido, nesse caso o Projeto Araribá. E, igualmente, entender se esta ação pode ser reforçada por uma gestão escolar que deixe claro no seu Projeto Político Pedagógico, quais são as suas posturas e propostas de trabalho para diversidade racial. As categorias de análises desse texto se voltaram para os professores exclusivamente, pois entendemos que para nosso propósito os demais personagens que integram o universo escolar figuram como secundários. A pesquisa buscou entender como o professor de história em sala de aula efetivou os conteúdos da Lei, para tal considerou o principal instrumento de trabalho dos professores: o livro didático, seus livros de registros, seus planejamentos anuais e o Projeto Pedagógico da escola.

O exercício se concentrou em historicizar uma Lei ainda muito recente, quando pensada dentro de perspectiva do tempo histórico mais tradicional, mas que carrega em seu contexto as aspirações de grupos politicamente organizados já há bastante tempo, lutando para uma revisão histórica dos conteúdos da disciplina história no que se refere aos negros brasileiros e seus antepassados. Trata-se, por outro lado, de encontrar uma interpretação para a recepção dessa legislação junto aos professores, enfocando nas categorias históricas de experiência, discurso e estratégias. Ainda buscamos descortinar

as ações e estratégias cotidianas dos professores que justifiquem o seu trabalho ou não com a Lei.

A relação que o historiador constrói com suas fontes é sempre delicada e complexa, objeto de discussões que, durante muito tempo, envolveu as questões de neutralidade e a imparcialidade frente ao objeto, tratava-se da busca de uma história objetiva e positivista, detentora da verdade. Para Certeau<sup>1</sup> essa visão desapareceu e em seu lugar surgiu a desconfiança (2011). Nos dias atuais essas discussões ainda persistem, mas não são mais o cerne das questões historiográficas. Sabemos que muito da subjetividade do autor se evidencia em seu trabalho. Hoje, se reconhece a importância dos lugares sociais dos historiadores, assim como as experiências acumuladas antes e depois de sua formação profissional, Certeau na *Escrita da História*, esclarece a relevância desses locais:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam. (CERTEAU, 2011, p.47).

As hipóteses de interpretação de um trabalho histórico se ampliam diante desse olhar certeuniano, passando a abrigar uma multiplicidade de sentidos. Esses sentidos evocam outros elementos além daqueles inerentes ao historiador. Diversos fatores direcionaram os rumos da pesquisa, alguns de ordem pessoal, outros de adequação a uma realidade sobre a qual não possuíamos controle, por exemplo, a recusa de vários professores em responder aos questionários analisados nessa dissertação. Em certos momentos tínhamos a impressão de nos encontrarmos numa constante guerra contra o tempo e o objeto, as fontes nos obrigou a rever as hipóteses anteriores a sua manipulação. No entanto, esse não foi o único problema a pesquisa de uma Lei recente, o enquadramento conceitual, a proximidade

<sup>1</sup> CERTEAU, de M. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. Trad. Maria de L. Meneses. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

temporal, apresentaram-se como desafios grandes a serem transpostos, é inegável que o envolvimento tido com o trabalho coloca-se além do acadêmico, por isso, houve uma necessidade constante de evitar as comparações e prejulgamentos, resultantes do conhecimento empírico do contexto abordado.

Já faz algum tempo que as questões de distanciamento no tempo entre as fontes e os historiadores, que assim como eu, optaram em trabalhar no campo da chamada História do Presente ou ainda História Imediata, estão em debate e dividem opiniões, intelectuais como Janotti<sup>2</sup> consideram essa vertente histórica como prejudicial à história política, por exemplo, pois segundo ela leva ao sentimento de indiferença em relação ao passado em função de uma preocupação exacerbada com o presente:

[...] muito da indiferença que se nota atualmente pela vida política de nosso país esteja relacionado ao desprezo do passado de nossa vida pública institucional, obscurecido pela prioridade da atualidade cotidiana. Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para ação e participação democrática, somos levados à ignorância e a omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder. (JANOTTI, 2006, p.52).

Em contrapartida, contamos com partidários dessa forma de fazer pesquisa histórica contrariando essa visão quase maniqueísta de Janotti. Roger Chartier<sup>3</sup> é exemplo desses pensadores, concebendo que:

Enfim a história do tempo presente manifesta com peculiar pertinência a aspiração à verdade que é inerente a todo o trabalho histórico. Nestes últimos anos, as atenções se voltaram justamente para o parentesco existente entre a escrita histórica e a escrita ficcional. Ambas pertencem à categoria das narrativas, e toda história, inclusive a menos factual, a mais estrutural, constrói suas entidades, suas temporalidades e suas causalidades da mesma forma que a narrativa de ficção. (CHARTIER, 2006, p.217).

Sem desejar aqui estabelecer uma comparação entre os dois autores elegendo o mais ou menos correto, faço uma opção pela postura de Chartier, já

---

<sup>2</sup> JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

<sup>3</sup> CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: AMADO, J & FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. 8ed. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chaga, 2006.

adiantando saber que esse assunto não foi aqui minimamente discutido, as experiências cronológicas mais recentes são onde estão inseridas a nossa pesquisa. Podemos nos questionar sobre a existência de um espaço temporal capaz de proporcionar um olhar menos passional sobre as fontes, qual seria ele? A análise realizada no desenrolar dos acontecimentos poderá se mostrar mais superficial do que aquelas que distam no tempo do fato acontecido? O risco de se produzir um trabalho panfletário de cunho militante aumenta? Essas são indagações que tenho feito desde que comecei a trabalhar com a Lei 10.639/03<sup>4</sup> e os usos que os professores de história dela fazem sem, no entanto, formular uma resposta definitiva.

Cheveau e Tetard<sup>5</sup> (1999) num artigo sobre os desafios da história do tempo presente e da história imediata apontam em determinado momento que a crítica mais contundente a história imediata é por esta se encontrar forjada num paradoxo, pois procura conciliar “dois termos contraditórios: imediato e história”. Os autores seguem discutindo que para os críticos essa história escrita no “calor dos acontecimentos” carece de tempo de maturação, porém não dissociam leitura e escrita, pois: [...] o ato de escrita e análise imprime um certo recuo em relação ao acontecimento, a leitura imediata pertence ao presente antes que ao imediato em sua definição primitiva de instante. (CHEVEAU & TETARD, 1999, p. 20). Contudo, o recorte temporal empregado se considerado, apenas, por esse prisma descaracteriza o trabalho como histórico, mas ao se expandir as análises sobre o mesmo a interpretação resultante muda. A opção por uma história do presente, muitas vezes esta associada às idiossincrasias de quem as produz, para Rüsen<sup>6</sup>:

<sup>4</sup> Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 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. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação"

<sup>5</sup> CHAVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

<sup>6</sup> RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba, W.A Editores, 2012.



O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. [...] A história como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa. (RÜSEN, 2001, p.149).

A Lei nos permite o movimento de busca de interpretação do passado, vivificando-o, ao mesmo tempo em que o presente busca criar um novo olhar sobre esse passado, ainda que de forma simbólica transformando-o e perspectivando-o. O instigante em trabalhar com essa história do tempo presente é produzir uma narrativa que, por princípio, fala a partir do presente sobre o presente. Faz-se necessário esclarecer que estou concebendo como presente, nesse caso, os últimos dez anos e o fato de ter sido contemporânea a eles. Rüsen ao discutir a tarefa e função de uma teoria da história atenta para o fato de que “não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo”. (Rüsen, 2001, p. 25). Aquilo que me inquietou e me impeliu a ser pesquisadora é um problema que se manifesta no tempo presente e, cujas raízes se encontram plantadas há alguns séculos. Nesse sentido é impossível alguma compreensão das dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar com a temática negra sem levar em conta o processo histórico que produziu o desconforto e o despreparo, assim como a necessidade de uma Lei que proporcionasse uma revisão desse processo.

Com pouco mais de uma década de promulgação a Lei, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura da África e afrobrasileira no sistema educacional brasileiro, atende às reivindicações antigas do movimento negro brasileiro. Desde a década de 1950, os Congressos Negros exigiam junto ao governo a adoção de uma educação mais multicultural, na qual as crianças negras encontrassem identificação étnico cultural, superando o modelo existente preconizador de uma cultura negra periférica a branca, onde o elemento negro destituído de historicidade cumpria a função única de mão de obra escrava. Portanto, o intervalo de tempo em que se faziam presente na

“historiografia escolar” brasileira era fechado, iniciado no século XVI com a formação dos grandes engenhos e encerrado ao final do século XIX após a promulgação da Lei Áurea. Não havia um processo histórico que contemplasse a população negra brasileira após 1888, os problemas relacionados a ser negro no Brasil foram diluídos em abordagens sociais, o olhar era lançado para a pobreza e não para a cor da pobreza.

Antes do século XVI os negros estavam na África e não se concebia a necessidade de ensinar sobre essa África no sistema educacional brasileiro. Para o aluno negro a história de seus antepassados resumia-se a pouco mais de três séculos, e estava marcada pela dor e violência sofridas, somando-se a esse quadro a ausência de resistências da maioria os negros brasileiros. Os quilombos se configuraram, nestas abordagens, as únicas maneiras de resistir à escravidão. Todavia, acabavam atingindo um número restrito de escravos e, piorando a visão do negro sobre o negro, a maioria deles acabou massacrada pelos “imponentes e valorosos” bandeirantes brasileiros. Como se percebe, não havia nessa perspectiva o incentivo, tampouco a possibilidade, de criação de um sentimento de pertencimento histórico para esses alunos. A atribuição de sentido histórico que para Rüsen “perpassa todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana” estava ausente nessa prática educacional. (RÜSEN, 2001, p.160).

Faz parte do discurso da Lei alterar esse paradigma, substituindo-o por outro que, ao menos, ofereça a possibilidade de os alunos, independente da etnia, conhecerem outra versão dessa história, no entanto não devemos ignorar duas características inerentes à legislação e que não se mostram explicitamente: primeiro por se tratar de uma política curricular ela conserva um certo tom de imposição, que se manifesta por intermédio da sua obrigatoriedade. Centena de milhares de professores, sem prévia consulta, se viram impelidos a lidar com um conteúdo desconhecido pela maioria. Faltou ao governo e aos gestores em educação dialogar com essas categorias, se informando sobre quais entendimentos possuíam dos conteúdos propostos e ofertando uma formação adequada ao trabalho com essa história nova para todos, mostrando aos professores a relevância em discutir essa temática. Segundo, a legislação presentifica um discurso que combina os interesses de

diferentes grupos. Ainda que nem sempre estejam evidentes os percursos seguidos na produção de um discurso eles se encontram lá<sup>7</sup>, é imprescindível reconhecer que o discurso não é “simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2000, p.11).

As assertivas teóricas de Foucault sobre a construção histórica do discurso e a maneira como traduzem a vontade de um grupo ou indivíduo, vontade cada vez mais institucionalizada, nos auxiliam na compreensão da construção e recepção da Lei 10.639/03. Ela faz parte daquele conjunto de discursos que “exercem seu próprio controle”, uma vez formulados e recebidos, são retomados e transformados, escapam ao controle de seus formuladores. Desde 09 de janeiro de 2003, quando a Lei adquiriu o *status* de discurso oficial, saber quais significações e novos discursos foram aplicados sobre ela não é possível. Cada professor se encontra imbuído de um conjunto de características que o define e delinea o seu trabalho, tais características reúnem as experiências adquiridas no decorrer de toda a vida,

Um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida e não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do sujeito e do objeto, se quisermos compreender os saberes do professor. (RAYMOND & TARDIF, 2000, p. 235).

Ademais, o modelo de significação a se aplicar no momento de se efetivar os conteúdos da Lei, tende a variar bem mais quando comparado a outros conteúdos, isso porque envolve, em um nível maior, do que em relação a outros conteúdos, a empatia e as idiossincrasias de cada professor. Não é novidade que a decisão de ensinar ou não determinado currículo é do professor. Em última instância ele decide como, quando e o que, então o que tem diferenciado a prática docente na efetivação do currículo proposto pela Lei 10.639/03? Algumas hipóteses foram aventadas nesse trabalho, a primeira

---

<sup>7</sup> FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

delas é de que para se trabalhar com a Lei a decisão não é apenas de ensinar ou não ensinar, ela é também de aprender ou não aprender, essa afirmação é decorrente do fato de que para a maioria dos professores, formados no período que antecedeu a Lei, não houve uma formação que lhes colocassem em contato com os conteúdos a serem ensinados. Tal situação quando combinada as outras dificuldades que cercam a prática docente podem desencadear a decisão de não realização desse currículo, ou a manutenção de uma tendência de práticas que reforçam o caráter folclórico da cultura afrobrasileira.

A outra hipótese desenvolvida centra-se na incompatibilidade entre discurso e prática, a análise de vários documentos produzidos pelos professores nos mostraram o quão divergentes são propostas de trabalhos, trabalhos registrados como realizados e os relatos feitos pelos professores dos trabalhos desenvolvidos. E finalmente, considerando as duas hipóteses anteriores elas podem se combinar a uma terceira, os gestores da educação deixam de considerar que “o tempo e a história de vida são fundamentais para a prática do professor”, temos muitos professores racistas e, muitos outros professores partilham de um discurso tradicional de que no Brasil há uma democracia racial, pois sua formação profissional e de vida pessoal se construiu alicerçada nesses pressupostos, nesse sentido Tardif e Raymond nos dizem que:

Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo existenciais, sociais e pragmáticos. [...] São existenciais, no sentido de que um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiências e lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. [...] Ele é um “sujeito existencial” no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um ser-no-mundo, [...], uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. (TARDIF & RAYMOND 2000, p.235).

Esses pontos da análise de Tardif & Raymond se aproximam da tese de Thompson, que ressalta a importância das experiências e o efetivamente

vivido na formação do indivíduo. Essa peculiaridade não é um fator excludente das possibilidades de mudança, mas é determinante das práticas. Um currículo não vivenciado ou discurso sem legitimidade poderá excluir a possibilidade de compreensão da importância social e cultural de realização Lei, aumentando os índices de rejeição, especialmente, quando está implícito lidar com o diferente, com o não conhecido, o não vivido. Qualquer discussão envolvendo a Lei 10.639/03 e os novos valores que se planejou construir a partir de um olhar inovador sobre o passado dos negros e descendentes no Brasil carece de uma análise do discurso produzido no campo da educação até 2003. O Estado não demonstrava interesse pelas questões étnico-raciais, tampouco com a promoção do ensino de outra versão histórica relativo ao passado milhões de brasileiros, empregava-se a nulidade do discurso.

Portanto, quando em nossa pesquisa, privilegiarmos o termo experiência encontrado em Thompson<sup>8</sup>, experiência forjada no seio do grupo ou classe, nos deparamos com sua ausência, um vazio de vínculo entre a maioria dos professores e essa proposta curricular que visa rever os conteúdos sobre a África e a cultura afrobrasileira, uma vez que:

Os valores não são apenas “pensados”, nem “chamados”; são vividos e emergem no interior do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc., necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento), no *habitus* de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. (THOMPSON, 2004, p. 367).

A Lei 10.639/03 também nos possibilitou constatar diversas nuances em relação a si: estando ligada a educação formal ela gera uma crença em sua capacidade de moldar comportamentos futuros. Também expõe um processo histórico excludente, evidencia uma ausência de relação entre a Universidade e o ensino básico e deixa claro a nossa ignorância em relação ao que é a África. A documentação produzida pelos professores, agentes reais da implementação legal, também é escassa e lacunar, os discursos escritos — quando existem— e

---

<sup>8</sup> THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade**. Trad. Denise Buttman. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

orais tendem a ser divergentes. Assim, nosso desafio foi interpretar os silêncios e vazios.

Ora, é certo que estas manifestações se ligam aos lugares sociais de produção e distribuição de conhecimentos. O professor de história fala a partir de um lugar social, a escola, o paradoxo está em nem sempre a escola de sua atuação guardar semelhanças com o seu lugar social de origem, esses lugares sociais diferentes acabam coexistindo num relacionamento nem sempre harmonioso. Isso porque a escola e a escolarização se constroem para além da estrutura institucionalizada, ultrapassando o limite dos muros responsáveis pela delimitação simbólica do espaço do saber. O discurso diário elaborado pelos professores, nem sempre atende aqueles que o ouvem, em determinados momentos nem ao professor que o profere. Nessa relação conflituosa, por vezes, são as práticas cotidianas, únicas muitas vezes, as experiências que se fabricam<sup>9</sup> “por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano; [...] pela criatividade dispersa” os elementos capazes de permitir a elaboração de um perfil representativo da escola. Diante disso, os currículos escritos, como a Lei 10.639/03, são norteadores quando desejamos entender as políticas educacionais de um determinado momento, contudo não nos ofertam uma visão mais detalhada e crítica da situação, somente possível *in loco*, na observação de como são tecidas as redes de estratégias e usos das teorias curriculares.

Sob essa perspectiva nos deparamos com um quadro, cujo desenho se configura com base “na presença e a circulação de uma representação [...] não indicando de modo algum o que ela é para seus usuários.” (CERTEAU, 1994, p.40). Ou seja, a legitimidade das práticas escolares cotidianas se articula dentro do cotidiano escolar e independem da oficialidade para acontecerem:

De outro lado, os historiadores e cientistas sociais não podem se furtar à tentativa de compreender, enquanto complexas construções históricas e culturais, os esquemas sociológicos que adquirem realidade na vida cotidiana e nos sistemas sociopolíticos. Compreender como a sociedade constrói a si mesma a partir de determinadas condições concretas e

---

<sup>9</sup> DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves, 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.41.

objetivas e como esta mesma sociedade constrói a percepção de si mesma é certamente uma das tarefas fundamentais das ciências humanas. (BARROS, 2009, p. 11).

Em face desta colocação de Barros<sup>10</sup>, que defendo ser aplicável às práticas dos professores com a Lei, sempre temos que nos perguntar até que ponto o texto de uma Lei representa a percepção que a sociedade tem de si? E nesse contexto a unicidade do discurso oficial em confronto com a pluralidade de discursos reais tem gerado mais impasses do que avanços.

Em nossa pesquisa com a Lei 10.639/03, utilizamos de alguns documentos não muito usados e, com isso o aporte teórico era escasso. Trabalhamos com Planejamentos Anuais de Professores de História (sexto a nono anos), Registros de Classe destes mesmos professores, o Projeto Político Pedagógica da Escola e questionários. Buscamos analisar o que estes professores se propuseram a trabalhar e que registraram como efetivamente feito no tocante as propostas da Lei, bem como o que pensam sobre essa proposta e sua obrigatoriedade e se a trabalham ou não.

Essa pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Newton Guimarães, na cidade de Londrina, abarcando o período de 2008-2010. Sabemos que o valor de documento histórico não é intrínseco a uma fonte, ele atribuído por aquele(s) historiador(es) que o utilizam, embora não seja um processo aleatório e, possa sofrer contestações dos pares, tal processo, é a base fundante de um trabalho historiográfico, para Karnal e Tatsch<sup>11</sup>: “A história se faz com documentos”. Documentos são os traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado (2009, p.14). No entanto, de acordo com esses historiadores, é importante se ter claro que “o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento”. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação. Em decorrência da ideia anterior, todo documento histórico é uma construção permanente. (2009, p.12). Devido à orientação teórico-metodológica da pesquisa que realizamos,

---

<sup>10</sup> BARROS, J. A. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.

<sup>11</sup> KARNAL, L. & TATSCH, F. G. A memória evanescente. In: PINSKY, C. B & DE LUCA, T. R (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

discordo em alguns pontos dessa colocação, mais claramente com a temporalidade, como já dito, diálogo com o presente ou no máximo com um passado muito recente, o percurso histórico da nossa fonte principal é longo, e precisamos dele para entender e presente, contudo o nosso foco é na chegada mais que na partida.

Desta forma, esta pesquisa está dividida da seguinte forma: no primeiro capítulo faremos considerações acerca da lei 10639/03, percebendo a necessidade de entender o panorama de surgimento da mesma, tanto no âmbito escolar quanto numa escala mais ampla, que envolveram e envolve outras dimensões políticas. Assim, enfatizamos que consideramos a importância de não desvincularmos a Lei 10.639 desse contexto político mais amplo, iniciado no final dos 1980, com a promulgação da Constituição de 1988, na qual, diversos artigos versam sobre a questão negra, desde a criminalização do racismo tornando-o crime inafiançável até incentivo e apoio a cultura negra e aos quilombos remanescentes.

Em seguida, no capítulo dois, consideramos a Lei dentro de sua dimensão curricular. Procuramos analisá-la (a Lei) sob a ótica do currículo em suas múltiplas vertentes: oficial, prescrito, prático, real, etc., portanto passível de adaptações e negações. Como a efetivação da Lei não está sujeita a seu controle, mas é dependente de um universo amplo de pessoas e realidades, direcionamos essa perspectiva curricular para o livro didático, principal elemento do Estado na implementação de políticas curriculares, nos debruçamos sobre o a coleção Projeto Araribá procurando entender como organização dos conteúdos sobre a Lei se deu, a apresentação desses conteúdos foi lida levando-se em conta os locais onde estavam dispostas no livro e se essas disposições incentivam ou não o professor a trabalhar com os conteúdos.

E, por fim, no terceiro capítulo, investigamos como os professores se apropriam da lei em sala de aula. Para tanto, nos voltamos aos documentos produzidos pelos professores, seus Planos de Trabalho, seus Livros de Registro e também o Projeto Pedagógico do Colégio. A fala dos professores esta representada num questionário estruturado, com o objetivo de



investigarmos como fazem e de que forma trabalham questões que envolvam temáticas trazidas pela Lei 10.639/03.

## Capítulo I: Considerações iniciais sobre a LEI Nº 10639/03

Tudo começou quando a gente conversava  
Naquela esquina ali  
De frente àquela praça  
Veio os homens  
E nos pararam  
Documento por favor  
Então a gente apresentou  
Mas eles não paravam  
Qual é negão? Qual é negão?  
O que que tá pegando?  
Qual é negão? Qual é negão?

É mole de ver  
Que em qualquer dura  
O tempo passa mais lento pro negão  
Quem segurava com força a chibata  
Agora usa farda  
Engatilha a macaca  
Escolhe sempre o primeiro  
Negro pra passar na revista  
Pra passar na revista

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro.....

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
Letra: Marcelo Yuka (1994)  
Interprete: O Rappa

A Lei nº10.639/03 completou dez de sua promulgação e implementação junto ao sistema educacional brasileiro, mas ainda se arrasta na busca de atingir os resultados esperados, se deparando com diferentes níveis de dificuldade para sua efetivação. O objetivo desse capítulo é fazer uma reflexão sobre os caminhos percorridos pela Lei, desde seus antecedentes até os percalços para sua realização. Assim buscaremos discutir a trajetória histórica que resulta na edição da legislação em 2003.

A maior parte da reflexão será feita levando em consideração, principalmente as discussões curriculares, bem como os desafios trazidos por esse novo currículo, tanto para os professores como para os gestores dessa nova política. Assim, a Lei nº 10639 é analisada aqui muito em sua natureza curricular, mas não apenas dentro dessa dimensão, outras questões, como os processos reivindicatórios envolvidos nesse processo, os embates políticos

oriundos de outras questões negras serão analisadas sempre que houver necessidade.

Faz-se necessário esclarecer que, quando fizermos menção a currículo, utilizaremos os conceitos de ativo, pré-ativo, oficial, prescrito e real dos pesquisadores Goodson (2005), Sacristan (2000) e Silva (2001). No chamado currículo oficial estamos incluindo além da Lei, os livros didáticos e as diretrizes curriculares, ou seja, as prescrições escritas indicadoras do que deve ser feito e em algumas situações de como fazê-lo.

Quando se trata de analisar o surgimento da Lei 10.639/03 e os objetivos por ela almejados, entendemos que algumas marcas históricas são difíceis de serem superadas por um povo ou nação, pois muitas causam vergonha a ponto de se buscar esquecê-las ou mascará-las, outras estão profundamente arraigadas nos valores de uma sociedade a ponto de serem naturalizadas. Além disso, enquanto versões históricas são criadas com o objetivo de produzir o esquecimento ou a superação de uma memória, outras surgem visando a reconstrução do passado como elemento identitário capaz de gerar um presente renovado. A Lei 10.639/03 foi promulgada com o intuito de promover práticas educacionais capazes de reelaborar a percepção que se tinha, ou se tem, do passado de negros e afrodescendentes brasileiros, possibilitando dessa forma uma nova perspectiva de presente e futuro para esses grupos.

Logo após ser promulgada a legislação gerou inquietude e também uma expectativa de revolucionar a visão que se tinha da história negra no Brasil. Não se esperava que uma espécie de milagre ocorresse na perspectiva histórica da sociedade em relação à cultura e história negra contando, para isso, com a legislação curricular. Contudo, esperava-se que a Lei tornasse acessível à sociedade em geral, mas especialmente aos afrodescendentes, uma nova trajetória histórica na qual estivessem plenamente contemplados. É inegável que lidar com esse passado não é tarefa fácil, mesmo depois de mais de um século da “oficialização” da liberdade, por meio da Lei Áurea de 1888, ainda temos dificuldade em discutir abertamente os impactos socioeconômicos, históricos, culturais e psicológicos de mais de três séculos de escravidão.

## **1.1 Algumas discussões sobre a questão racial no Brasil:**

No decorrer desse tempo, o passado tem sido escamoteado ou, ao menos, empalidecido e as suas consequências negadas. Fora do espaço acadêmico às abordagens (midiáticas e escolares) ainda apresentam as relações étnicas brasileiras como tranquilas no presente e profundamente maniqueísta no passado. No Brasil hoje, a diversidade racial é dada como resolvida de forma “natural”, todos se entendem e se respeitam. A delicadeza e as sutilezas envolvendo o assunto perpassam por um histórico de abordagens ultrapassadas feitas ao passado, mas que se solidificaram no imaginário popular resultando num processo de negação das consequências do passado sobre o presente, bem como certo “pudor social” em assumir essa condição de passado a fim de ir ao encontro de soluções para seu atual legado. No Brasil, as implicações “morais” subjacentes quando se demonstra preconceitos raciais geraram de acordo com Florestan Fernandes (1972) um “preconceito contra o preconceito”:

O aspecto da situação racial no Brasil, que mais impressiona, aparece sob a negação incisiva de qualquer problema racial ou de cor. O preconceito e a discriminação raciais, bem como a segregação, são encaradas como uma espécie de pecado e de comportamento vergonhoso. (FERNANDES, 1972, p.62).

No entanto, essa negação do preconceito não implica em sua eliminação da sociedade, ao contrário o que temos assistido no Brasil nos tempos contemporâneos é um recrudescimento das manifestações racistas cada vez mais presentes nos campos de futebol brasileiro, espaços nos quais os negros têm sido presença marcante e constante. Ianni, no início do século discutia a propagação dessa tendência à racialização no mundo:

Mais uma vez, no início do século 21, muitos se dão conta de que está novamente em curso um vasto processo de racialização do mundo. O que ocorreu em outras épocas, a começar pelo ciclo das grandes navegações, descobrimentos, conquistas e colonizações, torna a ocorrer no início do século 21, quando indivíduos e coletividades, povos e nações, compreendendo nacionalidades, são levadas a dar-se conta de que se definem, também ou mesmo principalmente, pela etnia, a metamorfose de etnia em raça, a transfiguração da marca ou traço fenotípico em estigma. Sim, no século 21 continuam a desenvolver-se operações de “limpeza étnica”, praticadas em

diferentes países e colônias, compreendendo inclusive países do “primeiro mundo”; uma prática “oficializada” pelo nazismo nos anos da Segunda Guerra Mundial (1939-45), atingindo judeus, ciganos, comunistas e outros; em nome da “civilização ocidental”, colonizando, combatendo ou mutilando outras “civilizações”, outros povos ou etnias. A guerra de conquista travada pelas elites governantes e classes dominantes norte-americanas, em 2002 no Afeganistão, e em 2003 no Iraque, pode perfeitamente ser parte da longa guerra de conquistas travadas em várias partes do mundo, desde os inícios dos tempos modernos, como exigências da “missão civilizatória” do Ocidente, como “fardo do homem branco”, como técnicas de expansão do capitalismo, visto como modo de produção e processo civilizatório. (IANNI, 2005, p.02).

Embora a análise de Ianni esteja aplicada a outro contexto, é possível tomá-la de empréstimo para tentar compreender esse fenômeno racista que tem se manifestado em todo o mundo, inclusive no Brasil. Guardadas as especificidades apresentadas pelo pesquisador, a racialização da sociedade tem se intensificado e suas manifestações atreladas ao esporte mais popular do planeta deixa evidente o recrudescimento anteriormente citado. Assim a preconização de uma democracia racial se mostra falaciosa, pois, não representa, e nunca representou uma igualdade<sup>12</sup> de fato entre as raças. Para Batiste e Fernandes, essa postura reforça a existência de um preconceito velado no Brasil:

Nós brasileiros, dizia-nos um branco, temos preconceito de ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto [o preconceito racial] está arraigado no nosso meio

---

<sup>12</sup> Acerca dos conceitos de igualdade, desigualdade e diferença, Barros desenvolve uma análise minuciosa apontando as aproximações e distanciamentos entre esses conceitos. Para Barros, [...] o contraste entre *Igualdade* e *Desigualdade* refere-se quase sempre não a um aspecto essencial, mas a uma circunstância associada a uma forma de tratamento (mesmo que essa circunstância aparentemente se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situações sociais específicas). Tratam-se dois ou mais indivíduos com igualdade ou desigualdade relativamente a algum aspecto ou direito, conforme sejam concedidos mais privilégios ou restrições a um e a outro (isso pode ocorrer independentemente de serem eles iguais ou diferentes no que se refere ao sexo, à etnia ou à profissão). [...] *Desigualdade* e *Diferença* não são noções necessariamente interdependentes, embora possam conservar relações bem definidas no interior de determinados sistemas sociais e políticos. [...] a oposição entre Igualdade e Desigualdade é da ordem das contradições. As contradições são sempre circunstanciais, enquanto os contrários opõem-se ao nível das essências. As contradições são geradas no interior de um processo, têm uma história, aparecem num determinado momento ou situação, e pode-se dizer que os pares contraditórios integram-se dialeticamente dentro dos processos que os fizeram surgir. Cf. BARROS, J. D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: aproximações de sentido. In: **Revista de Ciências Humanas**, Edufsc: Florianópolis, 2006, n. 39.

social'. Muitas respostas negativas [que dizem não haver preconceito racial no Brasil] explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. (BASTIDE & FERNANDES, 1955, p.123).

Gilberto Freyre é o grande responsável pela formalização de um ideário de democracia racial no Brasil, embora não tenha sido ele o responsável pela cunhagem e propagação do termo. Florestan Fernandes, ao discutir a questão da democracia racial, usou como elementos de comparação e análise as mesmas categorias de Freyre (1933) — escravos, senhores, democracia e mito— na busca da desconstrução desta ideia de democracia racial a partir do resultado político-social por ela obtido, seu trabalho evidencia a não participação de negros e pardos nesse processo democrático racial, portanto tais evidências anulam a premissa de democracia racial no Brasil.

Portanto, as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da 'democracia racial' surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais 'aristocráticos' da 'raça dominante'. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder". (FERNANDES, 1965, p. 205).

Ou seja, o mito democratiza a raça, mas não a riqueza, a cultura e o poder, portanto não produz uma democracia que inclui e equaliza, e sim o abismo sociocultural que separa racialmente e concentra a pobreza entre os grupos afrodescendentes do país, grupos esses que, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, representavam 50,7% da população. O autor ainda discute o fato do mito ser responsável por um mascaramento da realidade, pois seguindo uma lógica de equilíbrio social entre escravos e senhores ignorou-se a condição emergente do fim do processo de escravidão, e o mito da democracia racial se arraigou tão profundamente na sociedade brasileira, a ponto de se tornar um dos pilares definidores dessa sociedade. A ideia de escravidão branda também é parte

desse legado, somada a ausência de preconceitos raciais temos que na sociedade brasileira a diferenciação se estabelece pelas condições socioeconômicas e de forma alguma pela condição etnicorracial. Para que houvesse uma consolidação desse imaginário na sociedade foi necessário um apagamento de uma memória da resistência negra, pois para que haja o reconhecimento dessa memória de resistência carecemos aceitar os enfrentamentos entre as diferentes partes e, principalmente, entender que esses enfrentamentos são resultantes de um descontentamento e de um desequilíbrio de forças.

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização. Como se poderia, no Brasil colonial ou imperial, acreditar que a escravidão seria aqui, por causa de nossa índole cristã, mais humana, suave e doce que entre outros lugares? Por fim, como ficar indiferente ao drama humano intrínseco à abolição, que largou a massa dos ex-escravos, dos libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção? Entretanto, a ideia da democracia racial não só se arraigou. Ela se tornou um *mores*, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da “contribuição brasileira” ao processo civilizatório da Humanidade. (FERNANDES, 1989, p.17).

Esse mito da democracia de tão poderoso chegou a ser considerado a “contribuição brasileira” ao “processo civilizatório da Humanidade”, internamente ele pouco contribuiu para construção de uma história negra afirmativa, ao contrário gestou e pariu um sentimento de despertencimento, o negro brasileiro, em sua maioria, acostumou-se a ver a história negra como um apêndice da história branca, essa sim centralizadora e universal. O negro brasileiro acostumou-se, desde a infância, a estudar sua história por intermédio da visão branca. No Brasil o negro e o indígena são elementos que contribuem para a formação do país, oferecem força de trabalho escravo e um rico folclore, e na visão de higienistas como Nina Rodrigues, que afirmavam no começo do século 20, inferiorizam o povo brasileiro.

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestes serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que cercou o resultante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos

exageros dos seus turifários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. (RODRIGUES, 2004, p. 21).

Frente a isso a autoimagem dos afrodescendentes brasileiros diante dessa história era carregada de uma pecha negativa e inferiorizante, além disso, se apresentava de forma datada. Nas escolas brasileiras a história da raça negra era abordada dentro de um intervalo de tempo fechado e bem definido, iniciava-se com a chegada dos primeiros escravos para trabalharem nos engenhos de açúcar, no século XVII, e se encerrava com a abolição no século XIX. As imagens apresentadas pelos didáticos, referentes a esse período, traziam o negro em situações de trabalho ou violência, os livros eram desprovidos de qualquer informação sobre outros aspectos do cotidiano dessa imensa massa humana que aqui habitava, destituídos de perspicácia ou capacidade organizativa, fora dos quilombos, o negro era retratado como extremamente passivo e subserviente ou violento. Como gerar, nos afrodescendentes, empatia com essa história? Impossível.

É dentro desse contexto de negação do processo histórico afro-brasileiro que foi aprovada, em nove de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03. Conhecida entre os professores como a Lei que obriga o ensino de história da África, ela seria modificada em 10 (dez) de março de 2008 pela Lei 11.645<sup>13</sup> que a ampliava instituindo também a obrigatoriedade em ensinar a história e a cultura indígena brasileira. Nesse trabalho limitaremos a análise à Lei 10.639/03.

A legislação que tornou obrigatório o ensino de história e cultura da África e afro-brasileira não foi um presente concedido aos negros, e sim o resultado de anos de reivindicação de um ensino de história e cultura afro-brasileira que inserisse a maior parcela da população brasileira nos estudos sobre a história do Brasil. Pesquisas apontam que já na primeira metade do século XX, os movimentos negros reivindicavam o reconhecimento e o estudo da história e da cultura negra no Brasil, abarcando desde os ancestrais

---

<sup>13</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. *Fernando Haddad*



africanos e enfocando-se os aspectos da escravidão e a importância do negro na formação da sociedade e da cultura brasileira. Desde muito cedo os negros brasileiros entendiam a educação como meio de superação de sua condição social e histórica, Santos nos diz que:

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social [...]. (SANTOS, 2005, p. 22).

Mas, as escolas as quais tinham acesso não os representavam e o autor segue mostrando que “Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais” (Santos, p.22), pois se suas abordagens se faziam sempre sob um viés que inferiorizava a raça negra e, não analisava profundamente a importância do elemento negro na formação do país, nada dizia sobre de onde vieram e porquê de fato vieram. Em 1950, durante o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, os militantes pediam: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo”. (SANTOS, 2005, p. 25). A partir do final da década de 1970, as agendas de reivindicação do Movimento Negro se intensificaram e dentre as pautas se encontrava a proposta de mudança nos currículos escolares, a fim de se fazer a inclusão do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como também se intensificou a reivindicação por medidas que colocassem fim ao racismo fora e dentro das escolas. No Brasil inteiro, encontramos diversos exemplos localizados, na tentativa de implementar essa política inclusiva, a maioria aconteceu, principalmente após a Constituição de 1988. São o caso da Bahia em 1989, Belo Horizonte em 1990, Porto Alegre em 1991, Aracaju e Belém em 1994, São Paulo e Brasília em 1996 e Teresina em 1998, locais que implantaram o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em seus sistemas educacionais.

Ao sancionar a Lei, em 2003, houve o reconhecimento por parte das autoridades governamentais da presença de distorções históricas que careciam de um conjunto de políticas afirmativas incluindo a adoção de novos conteúdos curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. Tal posição se encontra já na apresentação feita pelo, então, ministro da Educação, em 2004, Tarso Genro, do documento produzido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacional) para o ensino das relações etnicorraciais,

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004, p.5).

A pesquisadora Circe Bittencourt ao analisar o Parecer 3/2004 que complementa o que foi estabelecido em Lei, aponta-nos que:

O documento governamental, ao justificar a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afrobrasileira, apresenta, em várias outras passagens, a estreita relação entre história escolar e constituição de identidade, identidade essa associada a conceitos como etnocentrismo e relações etnoraciais ou multiétnicos e pluricultural. Tais indicações do poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a história escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro. (BITTENCOURT, 2007, p. 33).

Essa perspectiva nos coloca a necessidade de entender o panorama de surgimento da Lei, tanto no âmbito escolar quanto numa escala mais ampla, que envolveram e envolve outras dimensões políticas. É importante não desvincularmos a Lei 10.639/03 desse contexto político mais amplo, iniciado no final dos 1980, com a promulgação da Constituição de 1988, na qual, diversos artigos versam sobre a questão negra, desde a criminalização do racismo tornando-o crime inafiançável até incentivo e apoio a cultura negra e aos quilombos remanescentes. Esse processo se consolida no início dos anos 2000, quando foram adotadas diversas “políticas afirmativas” que visavam atender as pressões dos grupos negros organizados e, naquele momento,

entendidos como minorias. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), sancionada em 1996, trazia em seu texto a proposta de um currículo multicultural e propunha em seu artigo 26 (vinte e seis) parágrafo quarto que “o ensino da 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). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de sexto a nono ano, sancionados em 1998 lançam diversas nuances sobre a necessidade de revisão histórica da importância do elemento negro para a formação do Brasil. Usamos o termo nuance, pois, não há um aprofundamento ou discussão mais elaborada acerca de como, porque ou o que se trabalhar no tocante a essa temática. O texto faz uma breve história da disciplina história no Brasil, os usos e interferências sofridas de acordo com as necessidades de cada contexto político. As diferentes correntes historiográficas e as tendências recentes (1998) do ensino fundamental de história são colocadas e podemos verificar o reconhecimento de uma historiografia que defendia o mito da democracia racial<sup>14</sup>.

Legitimando o discurso da democracia racial, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do bom selvagem, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam. (BRASIL, 1998, p.22-3).

---

<sup>14</sup> Gilberto Freyre é o responsável pela criação do conceito de democracia racial, contudo não foi ele quem cunhou o termo, esse não aparece em seus escritos. Sobre isso Antonio Sérgio Alfredo Guimarães nos diz que, ao que parece o termo foi usado pela primeira vez por Arthur Ramos (1943), em 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista (Campos 2002). Roger Bastide, num artigo publicado no Diário de S. Paulo em 31 de março de 1944, no qual se reporta a uma visita feita a Gilberto Freyre, em Apipucos, Recife, também usa a expressão, o que indica que apenas nos 1940 ela começa a ser utilizada pelos intelectuais. Teriam Ramos ou Bastide cunhado a expressão ou a ouvido de Freyre? Provavelmente, trata-se de uma tradução livre das idéias de Freyre sobre a democracia brasileira. Este, como é sabido, desde os meados dos 1930, já falava em “democracia social” com o exato sentido que Ramos e Bastide emprestavam à “democracia racial”; ainda que, nos seus escritos, Gilberto utilize a expressão sinônima “democracia étnica” apenas a partir de suas conferências na Universidade da Bahia, em 1943. (GUIMARÃES, A. S. A, s/d, p.1) Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>. Acessado em 02/05/2013.

A questão se encerra e não há um debate ou mesmo uma informação de como isso se resolve, provavelmente, porque a questão ainda não esteja resolvida. Outro e importante aspecto fundamental em todo momento que antecede a aprovação da Lei em 2003 foi a adoção do sistema de cotas em universidades para negros e pardos. No ano de 2001, o estado do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº3708/01 instituiu que da reserva de 50% das vagas em Universidades Estaduais destinadas a alunos oriundos de escolas públicas 40% deveriam ser para alunos negros e pardos. Outros estados também aderiram ao sistema de cotas a partir do pioneirismo carioca. Esse conjunto de políticas e documentos produzidos nesse curto espaço de tempo nos faz refletir que, mesmo, nas situações nas quais não evidenciamos um debate intenso, é perceptível a presença do movimento social que produz tanto a Lei 10.639 em 2003, quanto aquelas que a antecedem. Possibilita também o entendimento da Lei como parte de um conjunto maior de medidas que visavam criar meios de promoção de uma sociedade na qual a diversidade racial fosse respeitada, a partir de sua visibilidade, ou ao menos instalar uma discussão sobre a sua existência e as consequências de mais de um século negação.

Todavia, isso não implica na afirmação de que até 2003 não se discutia a questão do negro nas escolas brasileiras, sabemos que os estudos sobre a escravidão no Brasil existiam e eram muitos, no entanto buscavam a compreensão da Instituição Escravidão em detrimento de um sujeito histórico negro mais complexo. A história negra estava associada ao trabalho, embora quando as pesquisas se dedicavam a formação da classe operária no Brasil o elemento negro se diluísse no mundo do trabalho. Ademais, a história negra nos livros didáticos era bastante concisa e que se colocava dentro de um intervalo de tempo muito preciso, se iniciava com a chegada dos negros para trabalhar nos canaviais no século XVII e chegava ao fim com a abolição no final do século XIX, desses marcos para trás ou para frente acontecia um apagamento histórico, sendo negado no sistema educacional brasileiro o que as pesquisadoras Abreu, Mattos e Dantas designam como “dever de memória”. O passado analisado e transmitido pela disciplina história produziu sucessivas gerações de alunos negros, afrodescendentes e brancos que mantinham uma relação de estranhamento com seus antepassados, pois a história contada era única e retirava do negro escravo a condição de sujeito histórico. Vivenciar a

experiência do Outro se tornava algo brutal, dentro de um cenário tão desumanizado, a legislação propõe um novo olhar sobre esse Outro buscando criar uma empatia histórica entre os sujeitos do presente e do passado.

Os estudos sobre a escravidão no Brasil, cerne do processo de ensino e aprendizagem dessa temática, se iniciaram ainda no começo do século XX e muito contribuíram para a criação de mitos, dos quais ainda hoje não conseguimos nos desvencilhar completamente, como a existência de uma escravidão branda no Brasil quando comparada aos Estados Unidos ou, ainda, a presença de uma democracia racial no país. Criou-se também uma imagem do negro, reforçada pelas produções televisivas a partir da segunda metade do século XX, presa aos extremos da violência ou da passividade, geralmente, são visões nas quais os negros para romper com a violência reagiam sempre fazendo uso da mesma estratégia de reação, as rebeliões e fugas se apresentavam como única saída na superação da condição subumana em que se encontravam. Daí a existência de uma grande quantidade de estudos sobre os quilombos, principais territórios de aglomeração de negros fugidos durante o período. Mas, pouco tratamento era dispensado às demais formas de resistir à escravidão. Reis, em artigo sobre as revoltas negras e os quilombos, afirma que essas, embora sejam das mais importantes manifestações de resistências escravas, não foram as únicas. (REIS, 1996, p.15).

Claramente, não era de se esperar que os trabalhos que tratavam da questão negra no Brasil, no final do século XIX início do XX já trouxessem aspectos do cotidiano negro nas relações com seus senhores, feitores e iguais. Ainda assim, os trabalhos *Casa Grande e Senzala* e *Sobrados e Mocambos* de Gilberto Freyre são um marco interpretativo das relações que estabeleceram, principalmente dentro das casas grandes e das senzalas, bem como no espaço de convivência urbano, realizados na década de 1930 do século passado e corroboraram tanto para a formação de uma nova vertente sociológica de análise da escravidão focada nas relações estabelecidas e não apenas no trabalho, quanto em teses que defendem uma escravidão mais humanizada no Brasil, preconizando a existência de uma democracia entre as partes,

Até o que havia de mais renitentemente aristocrático na organização patriarcal de família, de economia e de cultura foi atingido pelo que sempre houve de contagiosamente

democrático ou democratizante e até anarquizante, no amalgamento de raças e culturas e, até certo ponto, de tipos regionais, dando-se uma espécie de despedaçamento das formas mais duras, ou menos plásticas, por excesso de trepidação ou inquietação de conteúdo. (FREYRE, 1936, p. 355).

Depois de quase oitenta anos da primeira edição de sua obra, essa tese e as leituras que outros intelectuais construíram a partir de então ainda permeiam o imaginário popular, e faz existir a necessidade de pesquisadores e militantes negros atuarem na desconstrução da ideia de uma escravidão mais branda e da existência de uma democracia racial, surgida da interação e coexistência, relativamente, pacífica entre brancos e negros. Podemos nos interrogar sobre o porquê de não ter sido imediato a reivindicação, por parte dos ex-cativos, de uma história que os apresentassem como sujeitos atuantes de sua própria história, dotados de consciência de um passado anterior ao construído na colônia, e de uma realidade da escravidão oculta nos manuais e teses acadêmicas produzidas naquele momento.

Acontece que no final do século XIX início do XX, os recém-libertos buscavam a construção de uma nova identidade alicerçada, então, na liberdade. Hebe Mattos em sua tese *Das cores do silêncio* defende que os escravos se empenharam numa luta para a obtenção da cidadania, por entendê-la como a interpretante de seus novos direitos, e essa cidadania se descolava do passado, ainda recente, a afirmação de si diante dessa outra realidade, pedia, naquele momento, a valorização do presente desvinculado do passado. Mattos, concluiu que na busca da cidadania houve uma opção de silêncio sobre a cor e as lembranças do cativo, a identidade que se almejava construir era a de cidadão livre, sem o estabelecimento de definições étnicas ou raciais,

O silêncio sobre a cor e a redução desta a uma categoria meramente descritiva perdem, nesta inversão, seu sentido possível de crítica radical do próprio conceito de raça, quando se preserva o sentido pejorativo da palavra 'preto' (liberto) e a identidade essencialmente branca da 'elite'. A ideologia do branqueamento [...], não se construiu, entretanto, sobre a tábula rasa de 'negros' subsocializados pela experiência do cativo, mas sobre uma experiência de luta pela cidadania, nos quadros de uma sociedade que, mais que hierarquizada,

definia-se (e de certa forma ainda se define) a partir do mais rigoroso *apartheid* social. (CASTRO, 1995, p. 405).

A vida no pós-abolição se desenvolveu para os ex-escravos num estado de *apartheid* social. A reivindicação de uma história oficial, na qual, todas as suas táticas e estratégias<sup>15</sup> de sobrevivência no cativeiro estivessem devidamente representadas era secundário, pois a prioridade era para estratégias de sobrevivência em um território novo, que como tal, carecia de uma “memória” nova. No entanto, o tempo gerou a demanda de entendimento do passado visto sob outras lentes, e os grupos negros lutaram para que sua história fosse revisitada e revista, pois o presente passou a exigir um passado que fizesse sentido. A partir de metade do século XX, aumentaram as pressões sobre o Estado, para que este assumisse a tarefa de reparação social e histórica (no sentido da escrita) em relação às populações afrodescendentes. Cabe nos perguntar se houve outras abordagens da história negra no Brasil, e já vimos que o mito da democracia racial já estava sendo contestado desde a década de 1950, mas na existência dessas novas abordagens de que forma elas foram transpostas para os currículos escolares?

Durante as últimas décadas, do século passado, ocorreu um aumento considerável de estudos sobre a vida cotidiana no período da escravidão, estudos esses focando em seus múltiplos aspectos e não apenas no trabalho. A religiosidade, a família, a sexualidade passaram a compor o arcabouço de interesse dos pesquisadores na tentativa de entender essa instituição, por demais, importante para a história brasileira. À medida que se diversificaram as abordagens sobre o escravo e suas práticas cotidianas, novos quadros de resistência à violência da escravidão se desenharam.

Uma nova historiografia se constituiu, especialmente a partir do final da década de 70 do século passado, na qual as relações entre senhores e

---

<sup>15</sup> [...] tática é um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstância. O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo[...]. Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com a exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (DE CERTEAU, 1998, p. 46-7).

escravos foram revisitadas e repensadas e acrescentou-se às manifestações mais “tradicionais” de resistência – como as rebeliões e formação de quilombos – os arranjos cotidianos entre senhores e escravos, os pequenos favores, a cumplicidade entre as partes. Os estudos dessas formas de resistências, aqui compreendidas como os diferentes meios de abrandar, de tornar por meio da negociação mais salutar a vida diária, são bastante complexos e pediram em sua gênese um novo olhar sobre a escravidão e o escravo, sendo necessário a observação de outros territórios de atuação desses sujeitos. As relações entre dominados e dominantes não mais se firmavam sob a égide da coisificação dos dominados, e sim, num amálgama de pequenos poderes e negociações, em desequilíbrio, haja vista, a condição de cativo de uma das partes que, ainda assim, se constituíam em sujeitos de sua história.

Merece ser ressaltada a influência que historiadores como E.P. Thompson tiveram nessas novas abordagens historiográficas brasileiras, abrindo espaços para entender as experiências (o vivido) como categoria de investigação. Porque de acordo com Thompson:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Dessa forma, é lícita a hipótese de que os escravos e seus senhores, em seus campos de atuação experimentavam e, por conseguinte, partilhavam entre si e com seus pares, estratégias de resistência e acordos que lhes permitiam a manutenção de suas condições de sujeitos históricos atuantes dentro dos limites que se estabeleciam no desenrolar da própria ação. Assim como a existência de uma coletivização dessas experiências, o que impedia que se tornassem eventos únicos, criando uma memória de experiências acessadas quando houvesse a necessidade de fazê-lo.

No entanto, quando observamos a produção historiográfica brasileira desse período em contraste com a produção de livros didáticos da mesma época não encontramos ecos desse trabalho acadêmico no cotidiano escolar,



não há diálogos entre eles. Mesmo após a aprovação da Lei 10.639/03 ainda não é possível vislumbrar essa historiografia nos livros didáticos. A Coleção Projeto Araribá de História (sexto a nonos anos) aprovada em 2008 e adequada às exigências da legislatura, e que foi a mais escolhida na rede estadual de Londrina, nesse PNLD, traz muito pouco dessa discussão, como trataremos no capítulo II. Em diferentes estudos como o organizado pelo antropólogo Kabelenge Munanga intitulada *Superando o Racismo na Escola* (2005), temos discussões acerca das representações negras nos livros didáticos e quão grande foram as contribuições trazidas por esses materiais no reforço de estereótipos negativos, a proposta do livro é além de levantar as diversas problemáticas envolvendo a questão afrobrasileira, também, apresentar aos professores do ensino fundamental e médio, público alvo da obra, meios de lidar com os problemas, soluções relativamente simples para serem desenvolvidas em sala de aula. Ana Célia Silva (p.21), nesse estudo, atenta para a condição de “despossuídos de humanidade e cidadania” dos elementos negros apresentados nesses livros, para ela essas representações levam a:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22).

A autora enfatiza o papel do livro didático na construção de relações cotidianas simplistas e falsas contribuindo para uma autoimagem negativa por parte da criança e adolescentes negros e afrodescendentes. E propõe que se faça uma outra abordagem dessa mesma história negra, partindo de um lugar conhecido, a escravidão, pede aos professores que trabalhem as diferentes formas de resistências escravas, os outros lugares ocupados pelos cativos, exteriores ao mundo do trabalho, ou seja, que se fizesse uso de uma historiografia existente, a época da primeira edição do livro (1999), há quase três décadas, mas restrita a discussões acadêmicas universitárias.

Fato é, sem a intenção de qualquer determinismo, que em 2003 ainda se discutia e se discute hoje história negra no sistema educacional brasileiro nos moldes do praticado em fins do século XIX, e, naquele momento, as alternativas existentes passavam por uma intervenção verticalizada, iniciada pelo sistema tradicional de mudanças no Brasil, a esfera governamental, é em seu âmbito que as discussões e reivindicações produzidas por meio século de pressões e lutas do movimento negro ganharam efetividade oficial, e gostaria de esclarecer que essa efetividade oficial não é sinônimo de uma real efetividade, mas isso será tema de discussões dos próximos capítulos.

Em síntese, essa Lei e as demais leis inclusivas ou/e afirmativas que ganharam força no início do século atende a um dos direitos básicos previstos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, declarados pela ONU em 10 de dezembro de 1948 o de que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Brasil, 1997, art. 26, p. 134).

Assim a legislação surge tendo como um dos seus objetivos a ser atingido o de fazer cumprir um direito reconhecido pelas Nações em 1948, a garantia de uma educação multicultural capaz de desenvolver plenamente os seres humanos e promover compreensão e tolerância entre os diferentes. O panorama brasileiro do início do século XXI estava distante dessa meta e por isso, sofria pressões tanto dos grupos sociais internos quanto dos organismos internacionais preocupados em criarem nichos de interação global, nos quais as capacidades de consumo fossem cada vez maiores, para tanto, era imprescindível a adoção de novas políticas educacionais, uma educação que aproximasse os extremos, não para igualá-los, e sim para diminuir as disparidades. Sob uma ótica um pouco diferente, no início do século houve um esforço de promoção de políticas afirmativas que reforçassem a cidadania, se voltarmos a Hebe de Mattos os ex-cativos no processo inicial de inserção na sociedade livre silenciaram a sua cor com o intuito de se afirmarem por meio de uma nova cidadania, sem referência a sua cor marca que o ligava ao

passado escravocrata recente, os afrodescendentes no começo do século XXI buscavam resgatar sua história e fazer falar sua cor para conseguirem a construção de uma cidadania capaz de contemplá-los em suas especificidades, sem seguir transformando-os em categorias de análise sem passado fora do intervalo século XVI-XIX.

## **1.2. As práticas curriculares e a LEI 10639/03:**

As políticas curriculares oficiais não costumam ser um reflexo do pensamento de docentes e demais pessoas ligadas ao cotidiano escolar, pois essas pessoas raramente são chamadas a discutirem as novas propostas governamentais. Elaboradas longe do chão de sala de aula, elas trazem consigo um conjunto de prescrições escritas a serem implantadas pelas escolas, o que nem sempre acontece. Nesse sentido Goodson chama a atenção para o fato de o currículo escrito ser apenas um documento legal, no qual as intenções políticas estão colocadas em termos oficiais e, embora sirva de fonte documental para o entendimento da estrutura institucional da escola ele está sujeito a mudanças:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomemos esta convenção comum, que é a matéria escolar, num currículo pré-ativo: enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira. Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para a alocação de recursos, atribuição de *status* e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 2005, p. 21).

Esse currículo documental, descrito por Goodson, é apresentado aos educadores e esses, inúmeras vezes são convocados a se enquadrarem nessa lógica, a fim de legitimá-la e tornar o currículo pré ativo em ativo. No entanto, essas frequentes imposições curriculares, não são imunes as apropriações e ressignificações aplicadas a esses currículos pelos educadores, para que estes sejam aptos a atender às necessidades específicas das diferentes realidades escolares. Nesse jogo de forças os lados buscam alternativas capazes de validarem seus pressupostos e torná-los uma realidade. Assim, se por um lado há um currículo oficial normatizado e, por vezes, alvo das resistências dos professores, por outro os governos dispõem de um meio, com *status* de oficial e menor rejeição junto à comunidade escolar, do qual os gestores públicos se utilizam quando querem tornar ativo um currículo que está sendo proposto, especialmente, quando as mudanças propostas estão no âmbito dos conteúdos, trata-se de um instrumento complementar a todo processo oficial, o livro didático. Alterações através de conteúdo encontram nos livros didáticos seu principal e mais importante meio de veiculação, algumas recomendações legais e pareceres com informação e orientações não chegam aos professores sem que lhes causem recusa, mas os livros didáticos instrumentalizam novos conteúdos disponibilizando-os a professores e alunos e não enfrentam os mesmos problemas de resistência e rejeição. Uma possibilidade de explicação para isso encontra-se no fato de livros serem escolhidos pelos professores, embora sejam previamente selecionados pelas instâncias governamentais responsáveis elaboração dos catálogos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), a decisão final sobre a adoção ou não de um determinado livro cabe ao professor.

Como envolve questões mercadológicas a adequação dos livros didáticos às propostas de mudanças curriculares costuma ser rápida. Tal fato pôde ser observado após 2003 quando a Lei nº 10639/03 foi sancionada, como suas diretrizes curriculares somente foram apresentadas em outubro de 2004, os guias de livros didáticos de 2004 não traziam coleções com as alterações, pois a lei entrou em vigor entre os períodos de 2004 e 2007, segundo Moreira e Pereira, para o PNLD de 2008, as coleções já traziam os conteúdos relativos a nova proposta. Nessas coleções de livros didáticos encontramos de forma concomitante a manifestação do currículo oficial e as primeiras apropriações e

ressignificações das proposições da Lei, pois os diferentes autores abordaram os conteúdos da maneira que acreditavam ser a mais interessante para o entendimento da história e cultura africana.

Integrados ao sistema educacional brasileiro a décadas, os livros didáticos, nesse caso, foram o contato inicial de diversos professores com os conteúdos dessa nova proposta curricular, já que os materiais foram sendo, lentamente, disponibilizados após a sanção da lei, obras como A História da África patrocinada pelo Unicef chegaram ao domínio público apenas em 2010. Porém, historicamente os livros didáticos têm sido criticados por muitos estudiosos como instrumento governamental dogmatizador do processo de ensino e aprendizagem, ou, pelo menos, como uma tentativa de sê-lo, pois trazem consigo o passo a passo do “bom ensinar” e, supostamente do “bom aprender”, retirando de professores e alunos, por vezes, sua autonomia. Assim, colocados no âmbito dos livros textos, os conteúdos relacionados a história da África quando chegaram aos professores já haviam passado pelo filtro governamental, sendo previamente selecionados. (MOREIRA e PEREIRA, 2009, p. 71).

Dada sua trajetória histórica e por serem uma manifestação pública das políticas educacionais, os livros didáticos se transformaram, nos últimos anos, em objetos de inúmeras pesquisas e estudos por parte de pesquisadores de diferentes áreas relacionadas a educação. Esses estudos mostram que, a adoção do livro didático não limita o campo de atuação dos professores e, certamente não os impede de desenvolver estratégias de “resistência” a esses materiais quando julgam ser pertinente, sendo, por exemplo, comum a adoção de outros livros e materiais variados, e frequentes o uso de diferentes livros didáticos como complementares uns aos outros, selecionando os conteúdos com os quais há maior identificação em cada obra. Dentro dessa conjuntura, os livros podem, até, se tornarem ferramentas importantes em sala de aula, seja para refutar os conceitos ali apresentados, seja para ratificá-los. As realidades de salas de aulas aliadas à formação do professor funcionam como determinantes sobre quais decisões tomar quanto a esse material.

Novas interpretações têm sido propostas quando se pensa o papel do livro didático, abrindo-se outras possibilidades interpretativas e se levantando diferentes hipóteses sobre a importância desses livros, para Munakata, por

exemplo, eles estão deixando de serem vistos apenas como material de segunda categoria e:

[...] constituindo-se em poderosos “instrumentos culturais de primeira ordem”, os livros didáticos, ao lado de outros meios de comunicação de massa, constroem uma base para a criação de um consenso cultural mínimo que assegure a vertebração social, a “integração da comunidade”. (MUNAKATA, 2007, p. 138).

A qualificação do livro didático como meio de comunicação de massa, não é uma novidade, para a efetivação das propostas da lei nº 10639/03 esse é um meio que pode ser muito útil, porque para que a lei adquira legitimidade é imprescindível a sua aceitação por parte daqueles que são seu público alvo, nesse sentido contar com um instrumento que atinja o maior contingente possível de forma direta pode facilitar e viabilização das propostas e criar o que Munakata está chamando de “consenso cultural mínimo”, não estamos com isso desconsiderando os demais atores desse processo, nem atribuindo papel principal ao livro didático e sim considerando que ele pode ter relevância na construção de um novo olhar sobre a cultura africana ou na solidificação de conceitos equivocados que já permeiam a sociedade há tempos.

A presença de um currículo escrito ou pré-ativo, seja concebido por novas leis ou já há muito presentes nos livros didáticos, não implica na execução total e irrestrita do mesmo, e, ainda que essa execução ocorra, ela normalmente se faz de forma parcial, adaptada e ressignificada, pois uma gama variada de manipulações e arranjos acontecem no intuito de adaptá-lo às diferentes realidades e idiosincrasias. Em se tratando da lei nº10639/03 os procedimentos adotados pelos educadores são semelhantes aos que se dão em outras situações. A Lei é um currículo oficial e prescrito, portanto passível de adaptações e negações, e traz consigo um certo caráter impositivo, comum às políticas curriculares, como já dito antes nem sempre resultantes de um prévio debate junto aos educadores e, *a posteriori* não primam por um diálogo explicativo e/ou uma consistente formação continuada acerca daquilo que está sendo proposto. Como sua efetivação não está sujeita a seu controle, mas é dependente desse universo amplo de pessoas e realidades, deixadas às margens do processo de construção, a sua implementação pode apresentar alguns problemas. Para começar as multiplicidades de interpretações e

apropriações são inevitáveis e observar como essas interpretações acontecem é complicado, a não ser em pequenas amostras. Não há como esquecer que o cotidiano escolar traz consigo práticas que não se passíveis de quantificação ou delimitações, principalmente, porque, muitas vezes, elas surgem para atenderem as especificidades de um momento único, que não se repete da mesma maneira. Em síntese, não é possível afirmar quais têm sido os mecanismos utilizados na aceitação, negação ou ignorância da legislação, ou ainda quais interpretações e significados lhe são atribuídos no dia a dia escolar, estamos, portanto, trabalhando com discursos construídos pelos professores.

As hipóteses levantadas sobre como a Lei é apropriada pelos agentes escolares, têm que considerar primeiro: o espaço da escola é notadamente social e, por conseguinte, político, a heterogeneidade se encontra na sua própria gênese e ao abrigar múltiplas realidades produz discursos múltiplos. Segundo, a escola não se separa da realidade na qual está inserida e traz para seu interior características determinantes de seu externo. Se na sociedade uma Lei precisa não apenas ser sancionada para ser praticada, precisa ser tida como justa e legítima para ganhar aceitação, era de se esperar que, para a instituição escolar, o simples ato de criação e promulgação da Lei 10639/03 não bastasse para sua aceitação ampla e irrestrita. Quanto a isso, estamos de acordo com Chervel (1990) que em seu trabalho sobre a história das disciplinas, coloca-nos a questão de que uma lei por si só não seria o suficiente para mudar ou inserir uma nova prática escolar, sendo necessário algo mais. Seria importante, mais que isso necessário, que ela atendesse a alguma finalidade real do universo escolar e social, que não estivesse destinada apenas a satisfação dos poderes públicos, ou seja, para aqueles que transformam a teoria em prática é preciso haver significação naquilo que está sendo proposto, assim a proposta adquire *status* de prática. Não havendo, na concepção dos educadores, relevância suficiente capaz de justificar uma mudança de paradigma, as políticas educacionais se diluem num vazio, que se inicia e se finda em si mesmo.

Quando as resistências a Lei 10639 surgem não podemos esperar que haja um consenso, e bom senso em perceber, de que embora a lei seja uma questão curricular, ela é também uma questão sociocultural, uma vez não dispormos de meios que nos permita afirmar ter havido as discussões

necessárias para esse entendimento. A história nos permite inferir que apesar da aparente serenidade racial brasileira, esse é um assunto que quando seriamente discutido, com todos os integrantes da comunidade escolar, pode suscitar mal estar, principalmente porque parcela da sociedade brasileira não reconhece a existência de preconceito racial no país. Sendo assim, não é o bastante criar uma lei quando ela parece não vir ao encontro das necessidades reais.

As propostas da lei se aplicam a todas as disciplinas do currículo escolar, mas principalmente a disciplinas de português, arte e história. A esta última, em especial, cabe o papel de rediscutir o tratamento dispensado a história e cultura africanas e afrodescendente no Brasil. Ao longo de décadas, a história escolar brasileira tratou parcialmente da história africana, criou-se um modelo no qual ela se inicia com as Grandes Navegações, mais especificamente, ela tem seu marco inaugural com a economia canavieira e por consequência a adoção do trabalho escravo e se encerra com a abolição. Após o final século XIX, a história como disciplina escolar diluiu a história negra no Brasil nos mitos das três raças e da democracia racial, discussões e questionamentos sobre preconceitos e injustiças foram banidas dessas produções, e os livros passaram a apresentar o negro como um elemento estrangeiro que se incorporou a cultura nacional, de origem europeia, para qual ele contribuiu com um riquíssimo folclore. Sobre isso Fernandes informa que:

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado “descobrimento”, hoje não passam de 350 mil índios.

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão de obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café,



em diferentes momentos de nosso processo histórico.  
(FERNANDES, 2005, p.380)

O autor continua destacando o fato de que a cultura das minorias, no caso brasileiro maioria, é vista de forma “folclorizada e pitoresca”. Argumenta ainda que os currículos e manuais didáticos:

[...] silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, 380-1)

Esse padrão de ensino não é representativo para parte importante dos estudantes para os quais, mesmo concluindo o ensino fundamental, o currículo ensinado pode não adquirir significado, pois não se veem, a si e a sua história, contemplados nesses currículos. Romper com esse padrão, tentando intervir ou mudar a prática dos professores, é bem mais difícil do que se pode supor. Seria necessário, acreditamos, para o entendimento dessa dificuldade, pesquisar quais fatores determina a apropriação do professor em relação aos diferentes conteúdos, quais são os saberes fundamentais em sua formação, seus saberes experienciais, sua memória escolar, representações que ele traz consigo do que seria um bom professor, fatores associados ao sexo, idade, etnia e religião. De acordo com Tardif, esse conjunto de fatores é decisivo na ação dos professores em sala porque eles “utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais” ao ensinarem (2000, p.214). Alguns professores podem resistir a trabalhar os novos conteúdos relacionados à lei por julgá-los desnecessários, pois, para tais professores, a noção de uma sociedade racialmente igualitária parece estar profundamente arraigada, essa atitude pode ser fruto de seus saberes construídos no decorrer do tempo, esses para Tardif são saberes existenciais, uma vez que:

Um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida e

não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do sujeito e do objeto, se quisermos compreender os saberes do professor. (TARDIF, 2000, p. 235).

Temos que considerar, também, a existência de professores que não dispõem desses saberes, nesse caso como trabalhar esse novo currículo? Não podemos afirmar quais tipos de formação foram ministradas aos professores no intuito de prepará-los devidamente para colocarem em prática as propostas da legislação, havendo, inclusive, a possibilidade de muitos professores não terem tido acesso à formação alguma nos conteúdos tocantes as propostas da legislação. Esses fatores combinados, má formação, teses consolidadas de uma democracia racial e preconceitos raciais por parte dos professores atuam como obstáculos ou dificultadores da implementação da Lei nº10.639/03.

Respeitada as especificidades, há o risco de se repetir o desfecho de propostas curriculares anteriores, como a que se deu na última década dos anos noventa, do século passado. Naquele momento, segundo Monteiro, instâncias governamentais e educadores se colocaram em campos opostos e se acusaram mutuamente, os educadores sentiam-se compelidos a serem meros aplicadores de um novo currículo oficial, o resultado foi que:

Essa política acabou por gerar um impasse e grande perplexidade, ao se verificar que os resultados esperados não se concretizavam. Cada vez mais o currículo oficial assumia um caráter prescritivo, e o meio educacional se mostrava refém de um “diálogo surdo”. Por um lado, os dirigentes questionavam as escolas e seus professores por não seguirem devidamente as políticas oficiais; por outro, os professores criticavam os governos por formularem políticas que as escolas não conseguiam implantar. (MONTEIRO, 2007, p.178).

Diálogo surdo, essa denominação sozinha não esclarece toda nossa problemática, e cremos ser complementar a esse diálogo surdo um pensamento mudo. Um meio para resolver esses impasses passa pela compreensão, de ambos, do que são as políticas curriculares, independente de quais sejam, e a não negação da existência do outro na construção do processo educacional. Esse outro do universo educacional é múltiplo e complexo. Nesse sentido vejamos o que diz Lopes sobre as políticas curriculares:

As políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais momentos como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses momentos, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros. (LOPES *apud* MONTEIRO, 2007, p.178).

O grande problema das políticas curriculares é estarem alicerçadas em premissas quase sempre impositivas e arbitrárias e, portanto carecerem de ressalvas ou, algumas vezes de rechaçamentos. Por causa dessa mesma premissa, a Lei nº 10639/03 ao chegar ao sistema educacional já sofreu um prejulgamento, dada a sua natureza, era tida como mais uma obrigação a ser cumprida pelo professor. Pensar em argumentos favoráveis, que possam reverter esse quadro, passa pela criação de um conjunto defensivo capaz de despertar empatia para com a mesma, para tanto faz-se necessário uma desconstrução do modelo social e por conseguinte educacional vigentes, a formação de muitos professores em atividade atualmente não contempla esse aspecto. A arbitrariedade dispensada muitas vezes à educação não colabora para a criação de uma empatia entre os educadores e as políticas educacionais vindas do governo, existe uma tendência natural a negar a maior parte das propostas governamentais, várias vezes sem discuti-las. Criar um diálogo que possa levar ao entendimento de que no caso dessa Lei, estão envolvidas outras questões além das curriculares, motivo pelo qual seria interessante validá-la, requer cuidados e conhecimento das inúmeras dimensões envolvidas inclusive, da possibilidade de pouco empenho governamental em efetivá-la, haja vista a carência de suportes eficientes e acessíveis àqueles que desenvolvem os conteúdos nas salas de aula.

Mudanças curriculares não deveriam acontecer sem uma ampla participação de todos que *a posteriori* se incumbirão de exercê-las, no entanto seria ingênuo crer na anuência e no consenso irrestrito produto de uma maciça presença das partes, fato, aliás, que seria salutar para uma discussão democrática. A diversidade de opiniões é característica inerente as práticas educacionais e aos educadores sendo ótimo que assim o seja. As contradições podem se tornar um problema quando, e se, representam um impasse, frente ao qual não se consegue avançar, isso pode impedir que novas propostas de

inserção social e cultural se desenvolvam. É impossível evitar que haja relutância em aceitar a lei como a nº10.639/03, ou qualquer outra que produza alteração numa prática didática consolidada. No entanto, em determinadas situações, a ausência de consenso e a não unanimidade paralisam o processo de avanços importantes, ainda que seja das discussões. Não é nosso objetivo negar o caráter prescritivo e impositivo da Lei nº 10639/03 ou de qualquer outra legislação, sejam as que objetivam reformar o currículo escolar, sejam aquelas que alteram uma lei de trânsito, por exemplo, contudo, entendemos que, às vezes, esse é o caminho inicial a ser trilhado. Também não se trata de atribuir a uma lei poderes capazes reverter um quadro estabelecido há anos na sociedade e sim de visualizar possibilidades, a partir das discussões que a lei poderá suscitar.

A adoção de Leis como a 10.639/03 e de outras medidas afirmativas, como a política de cotas para negros em universidades, provocam acaloradas discussões contra e pro a suas implementações, muitos não aceitam que elas visam a construção de uma sociedade mais igualitária. Este último grupo coloca questões acerca de:

[...] se as cotas ferem ou não o princípio de igualdade perseguido desde a época moderna e consolidado na legislação atual, cujo principal exemplo seria a própria Constituição Brasileira; se as cotas ferem o princípio do mérito individual e qual o lugar deste princípio numa sociedade mais justa e democrática; sobre as dificuldades de se definir os beneficiários dessa política em um país tão miscigenado como o nosso; [...] uma das questões centrais gira em torno da polêmica entre cotas raciais ou cotas sociais, que levam a discussão sobre justiça social e inclusão de outros grupos marginalizados (os brancos pobres, indígenas, etc). (SANTOS e SIMAN, 2008, p. 99).

Para esse grupo as questões de desigualdade no Brasil são de natureza social e não racial, portanto as correções se fariam, a partir, de uma sociedade mais justa socialmente. Em geral, os partidários dessa visão defendem a prerrogativa de que uma educação de boa qualidade para todos seria o meio de promover a inclusão daqueles ainda alijados dos direitos sociais básicos. Talvez, essa afirmação possa ser verdadeira e vamos aceitar que o seja. Contudo, no século XXI, não é possível a concepção de uma

educação boa e de qualidade que não seja inclusiva, na qual as experiências humanas presentes no tempo e relacionadas aos diferentes indivíduos não se faça presentes. Os partícipes do processo de ensino-aprendizagem precisam se ver contemplados naquilo que lhes é ensinado, somente assim poderão encontrar significado no aprendido e localizarão seu lugar dentro dessa história universal.

A Lei nº 10639/03 é uma tentativa de inserção no currículo real da trajetória histórica dos antepassados de parte considerável da população. Encarar a Lei apenas sob os aspectos curriculares pode ser reducionismo porque se corre o risco de deixar escapar as particularidades que a envolve ou deveria envolver: levantar discussões sobre a problemática que circunda a história da população negra brasileira, as questões de preconceito, de discriminação, de racismo e de exclusão, que sim são sociais, mas também raciais.

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (NASCIMENTO, 1993, p.11)

O fato de não ter havido no Brasil uma política de *apartheid* não é sinônimo de ausência dos problemas citados. Educar para a superação e, principalmente para inclusão das diferenças, é uma obrigação de toda sociedade, por conseguinte da escola, carecemos, no entanto, de uma discussão mais ampla e de uma formação mais efetiva e eficaz dos educadores encarregados de realizá-la, é preciso que sejam disponibilizados meios materiais e formativos aos professores, evitando análises superficiais ou reforço de antigos preconceitos ou estereótipos.

### 1.3- As práticas curriculares e a LEI 10639/03

O princípio norteador desse trabalho é o currículo dentro de uma perspectiva histórica de teoria e prática, haja vista a impossibilidade de se pensar o currículo, atualmente, fora de sua dimensão histórica e social. Nesse capítulo trabalharemos tanto com teoria curricular quanto com sua manifestação prática por meio dos livros didáticos. Sacristán e Gomez na intenção de uniformizar o discurso e destacando as dimensões gerais do currículo irão defini-lo como possuindo mais de um conceito, como contendo diversas concepções de currículo disponíveis. Para eles:

[...] a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade. [...] Implica, pois, a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento. Além de expressar os conteúdos do ensino — o que é e, por isso mesmo, o que não é objeto de ensino—, estabelece a ordem de sua distribuição. É óbvio, que tem uma certa capacidade *reguladora da prática*, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas, de qualquer forma, determinante da ação educativa. (SACRISTÁN & GOMEZ, 2000, p.125).

Ainda transitando pelas definições do que seria um currículo e suas aplicações, nos deparamos com o norte-americano Michael W. Apple, para quem o currículo não se dissocia da relação cultura e sociedade, e apresenta sempre um componente ideológico, a ideologia é intrínseca a produção do currículo, esse já é gestado carregado de uma ideologia que o direciona e o regula. Assim, Apple nos diz que:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2005, p.59)

Toda aula por mais simples ou menos planejada que possa ser traz intrínseca a si uma escolha curricular, mesmo que essa opção possa parecer não intencional, trabalhar com as propostas da Lei 10639/03, por exemplo, é

fazer uma opção curricular. Dentro do universo escolar em todos os níveis existe um currículo real, prático, efetivo e um currículo oficial, teórico e representativo do pensamento institucional. As políticas curriculares oficiais não costumam ser um reflexo do pensamento de docentes e demais pessoas ligadas ao cotidiano escolar, especialmente no ensino fundamental e médio, pois essas pessoas raramente são chamadas a discutirem as novas propostas governamentais no tocante aos currículos. Com isso, não estamos dizendo que não haja na elaboração das propostas curriculares pessoas ligadas à educação, e sim que na maioria dos casos essas pessoas se encontram longe das salas de aula, desconhecem a realidade de cada região na qual esses currículos serão implementados. Elaboradas longe do chão de sala de aula, as políticas curriculares trazem consigo um conjunto de prescrições escritas a serem implantadas pelas escolas, o que nem sempre acontece na íntegra, porque todo currículo está sujeito a interpretações e adequações as múltiplas realidades.

Goodson (2005), afirma que o currículo quando chega aos educadores passa a se sujeitar as decisões desses educadores. Quando ocorre o enquadramento dos educadores nessa lógica curricular, o currículo é legitimado e passa de currículo pré ativo para ativo. No entanto, não há garantia prévia da ativação de determinado currículo, caso ele não seja de interesse dos professores permanecerá pré ativo, ainda que seja instrumentalizado via livros didáticos. Quando a decisão de não trabalhar um determinado currículo ocorre, na prática cotidiana pouco ou nada se altera, pois, os educadores usam os currículos da maneira como entendem ser correto e, portanto, esses educadores buscam instrumentalizar esses currículos para que estejam aptos a atender às necessidades específicas das diferentes realidades escolares. As políticas curriculares são, geralmente, nacionais não conseguindo, portanto, contemplar a diversidade social e cultural existente no Brasil, abrindo a possibilidade de uma multiplicidade de interpretações sobre um mesmo currículo. É importante lembrar também que o currículo se produz e se realiza dentro do contexto histórico-social, atendendo as especificidades de cada momento histórico. Moreira & Silva ao discutirem o currículo e sua relação com a sociedade e a cultura atenta para o fato de que:

O currículo não se desenvolve de forma alienígena, sendo, então, produto do momento histórico, político e social no qual se realiza. Exemplo disso deu-se nos Estados Unidos, país onde os modelos curriculares modificavam-se no afã de atender as especificidades dos diferentes momentos da história americana, especialmente no pós Segunda Guerra Mundial.

O autor segue mostrando que:

No Brasil o currículo também segue essa tendência e sua adaptação aos quadros políticos e sociais dominantes têm sido algo recorrente, pois trata-se de oferecer respostas as indagações mais urgentes da sociedade em cada momento. (MOREIRA & SILVA, 2005, p.14)

É importante que sejamos capazes de compreender essa ideia de um currículo que não é alienígena, mas que se encontra inserido na sociedade e se manifesta a fim de responder aos seus questionamentos, pois quando analisamos, por exemplo, o quadro histórico que produziu a Lei 10.639 constatamos que ele se desenrolou no decorrer de quase um século e em 2003 pedia uma ação afirmativa e eficaz por parte do Estado, portanto a promulgação desse currículo dá uma resposta a sociedade e aos movimentos organizados que reivindicavam a implementação de uma política curricular nessa direção. Sacristán trabalha com os conceitos de currículo explícito e oculto, para ele “o próprio discurso sobre a relação teoria prática se nutre da teoria e das práticas curriculares” (Sacristán, 2000, p.29). Nessa concepção teoria e prática são ao mesmo tempo complementares e indissociáveis, para tanto toda prática curricular estará embasada em uma ou algumas teorias, que podem ou não serem divergentes das oficiais. Para Sacristán precisamos ter em conta que:

[...] a prática escolar é uma prática institucional, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas. Não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico para que mude, embora se materialize inclusive num plano estruturado, embora seja condição prévia necessária. (SACRISTÁN, 2000, p. 29).



Pensando nas condições de implementação curricular da Lei 10.639/03 ou de qualquer outro currículo, faz-se necessário a análise de prática e teoria curricular de Sacristán, uma vez existir a necessidade de superação do discurso meramente ideológico, por mais que ele esteja estruturado. Na relação ensino e aprendizagem a compreensão das opções que se faz por um currículo ou outro ultrapassa o institucional e adentra um campo idiossincrático, que veremos nos próximos capítulos. É necessário se ponderar também aspectos ligados ao poder advindo do currículo, o currículo está imerso numa relação de poder e para os pesquisadores Moreira e Silva não podemos ignorar essa dimensão.

Se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político. (MOREIRA & SILVA, 2005, p. 28).

Esses pesquisadores entendem que essas manifestações de poder nem sempre são explícitas, contudo são capazes de produzirem currículos hegemônicos que agem para “produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes” (idem, 2005, p.29). O rompimento dessa hegemonia teórica não é uma tarefa simples, por isso quando analisamos a implementação da Lei 10.639/03 encontramos resistências, adotar essa nova política curricular implica em fazer uma seleção na qual elementos já cristalizados na cultura escolar, como a democracia racial, precisarão ser substituídos ou visto de outra forma. As transformações produzidas pela transição de uma abordagem para outra não serão imediatas, e mais, a princípio temos a impressão de não haver efeitos no médio prazo, assim não haveria justificativa para alterar uma organização curricular existente, alterando-se as estruturas e ainda o centro de poder, ou ao menos concedendo poderes a outros atores sociais, vistos até o momento como cidadãos de segunda classe, cuja história não possuía *status*, que justificasse estudá-la. Ademais, essa relação de poderes ao envolver elementos e grupos distintos, no interior de um universo multifacetado e dinâmico evidencia que:

Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificados pelo Estado — uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada — quanto inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. Nesse sentido é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder nas rotinas e rituais institucionais cotidianos. (MOREIRA & SILVA, 2005, p. 30).

Diante disso e correndo o risco de “atirar no próprio pé”, cabe uma pergunta, faz sentido um currículo nacional num país tão complexo e diversificado como o Brasil? Como defensora da proposta curricular 10.639/03, respondo que sim para esse caso, no entanto reconheço que os regionalismos deveriam encontrar mais espaço nos currículos efetivos. Essa questão foi levantada porque sempre que se procura explicações para o fato de ainda haver dificuldade na efetivação das propostas da Lei, surge a colocação de em algumas comunidades escolares não existir um público interessado em discutí-la, sob o meu ponto de vista esse pode ser um problema de condução do debate. Mas, para Apple que analisou essa questão de forma mais profunda, tendo como cenário os Estados Unidos, o currículo nacional é via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que vem se cristalizando nas sociedades modernas como meio de se promover um ensino de melhor qualidade, uma vez que ele não apenas indica os conteúdos, esse sistema também faz a aplicação de avaliações que medem a absorção do currículo nacional, esse currículo também é legitimador do poder de grupos políticos que o cria e dissemina em todo universo escolar. Nas palavras de Apple:

Assim, muito embora os proponentes de currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios objetivos, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre nós e os outros, agravando antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes. (APPLE, 2005, p. 75).

Muito embora, não estejamos trabalhando com a questão de avaliação curricular e o contexto estado-unidense seja outro, essa padronização curricular pode ser uma das responsáveis pela dificuldade que determinados currículos, entre eles a Lei 10.639, encontram para ganharem o visto de aceite dos professores, principais responsáveis pela efetivação ou não de uma proposta curricular. Nesse jogo de forças entre professores e suas práticas e as políticas curriculares oficiais, os lados buscam alternativas capazes de validarem seus pressupostos e torná-los uma realidade. Assim, se por um lado há um currículo oficial normatizado e alvo, muitas vezes, das resistências dos professores, por outro os governos dispõem de meios para viabilizarem e torna acessível suas concepções curriculares, são eles: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) e o instrumento que congrega as normativas curriculares estatais, o livro didático. Na apresentação dos PCNs de História identificamos o que a esfera governamental espera do professor dessa disciplina, quais objetivos deverão ser atingidos e no restante do documento apresenta-se ao professor a indicação de quais conteúdos deverão ser trabalhados e como.

Este documento está organizado em duas partes. Na primeira parte estão algumas das concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil; características, importância, princípios e conceitos pertinentes ao saber histórico escolar; objetivos gerais de História para o ensino fundamental; critérios para as escolhas conceituais, métodos, conteúdos e articulações com os Temas Transversais. (BRASIL, 1998, p. 15)

As Diretrizes Curriculares do Paraná para História, no início do documento, ao fazer a apresentação da dimensão histórica da disciplina reconhece o caráter prescritivo desse tipo de documento, reconhece também a dificuldade em implementar um conjunto de novas propostas curriculares, demonstrando que os gestores da educação entendem e aceitam que uma simples política curricular é insuficiente para implantar um novo currículo ou alterar a forma de aplicação de um currículo existente, um conjunto mais amplo de medidas pode ser necessário para que consiga tal objetivo;

É certo que as práticas escolares não sofrem alterações imediatas com a aprovação de novos preceitos legais, mas um conjunto de medidas de implementação que provocam, a

médio prazo, impactos significativos na organização do currículo e no ensino propriamente dito. Neste contexto, destacam-se: a formação inicial e continuada dos professores, a elaboração de currículos diretivos e prescritivos, a publicação de manuais e de orientações didático-pedagógicas. (PARANÁ, 2007, p.4)

Esse conjunto de medidas de implementação curricular nem sempre é bem recebido pelos professores, e mais, em muitos casos, não está acessível ao professor os meios que informam a respeito dessas medidas. Nem todos os professores receberam cursos de formação continuada, orientação didático-pedagógica e documentação ampla sobre a implementação da Lei 10.639/03, vários professores alegam não terem tido acesso a uma formação que lhes permita trabalhar com segurança esse conteúdo. Apesar disso, o documento coloca como obrigatório o cumprimento da Lei que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PARANÁ, 2007). A ideia de um currículo multicultural capaz de abordar as questões colocadas pela Lei 10.639, assim como outras questões de natureza semelhante não surge em 2003, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 e ainda mais detalhadamente os PCNs de 1998 propõe um currículo onde o multiculturalismo esteja presente. Para Ramos,

O multiculturalismo há muito tempo é uma experiência vivida pelas sociedades, e seu debate se intensifica na contemporaneidade devido tanto às lutas, às pressões dos grupos sociais discriminados, subordinados ou marginalizados em busca de reconhecimento das suas identidades e direitos, bem como em razão de se buscar neutralizar os conflitos socioculturais e os discursos reivindicatórios dos grupos minoritários pela proclamação de um convívio tolerante. É principalmente nos países que os conflitos, os preconceitos, a necessidade de afirmação identitária-excluindo o “Outro” de maneira rigorosa- são mais prementes, que a escola se configura como um campo de luta por vezes dramático, tornando pertinente o discurso multicultural. (RAMOS, 2006, p. 96).

Constata-se então que sete anos após a LDB e cinco após a publicação do PCNs no tocante a novas abordagens a história da África e dos

afrodescendentes nada ainda havia acontecido, levando-se a obrigatoriedade por intermédio de uma Lei. Assim, entendemos que seja necessário verificar como esta questão se reflete, ou é pensada, pelos livros didáticos de história. O que faremos a seguir, no próximo capítulo, analisando a Coleção Projeto Araribá.

## Capítulo II: O livro didático como manifestação prática do currículo

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Tomaz Tadeu da Silva, Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo, 1999.

Com *status* de oficial e menor rejeição junto à comunidade escolar, do qual os gestores públicos se utilizam quando querem tornar ativo um currículo que está sendo proposto, especialmente, quando as mudanças propostas estão no âmbito dos conteúdos, trata-se de um instrumento complementar a todo processo oficial, o livro didático. De acordo com Ana Maria Monteiro o livro didático:

[...] relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escolar um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos mecanismos, etc, que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (MONTEIRO, 1999, p. 758)

Alterações através do conteúdo encontram nos livros didáticos seu principal e mais importante meio de veiculação, algumas recomendações legais e pareceres com informação e orientações não chegam aos professores sem que lhes causem recusa, mas os livros didáticos instrumentalizam novos conteúdos disponibilizando-os a professores e alunos e não enfrentam os mesmos problemas de resistência e rejeição. Uma possibilidade de explicação para isso encontra-se no fato de livros serem escolhidos pelos professores, embora sejam previamente selecionados pelas instâncias governamentais responsáveis elaboração dos catálogos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), a decisão final sobre a adoção ou não de um determinado livro cabe ao professor.

Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes, aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores,

mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro. (MUNAKATA, 2002, p. 579)

Essa operação de escolha tantas vezes repetidas ao longo de uma vida escolar pressupõe certa autonomia por parte do professor, certa porque a primeira escolha desses livros é feita pelo governo via PNLD, ao chegar para os professores os catálogos listando as coleções já as apresenta avaliadas, nessa avaliação elas recebem uma conceituação do MEC, e geralmente os professores tendem a escolher dentre aqueles livros melhores avaliados. Ao aluno, a outra parte nessa dupla de leitores, sobra adaptar suas leituras de livros didáticos a escolha de seus professores.

Cabe ressaltar, que as DCNs paranaenses ao analisarem a questão do livro didático de história, o fazem com cautela e buscam deixar claro que mesmo não podendo ser abolido da sala de aula, deverá ser escolhido e usado com cautela. No Paraná os conteúdos de história estão organizados em três grandes eixos temáticos estruturantes: Relações de Poder, Relações de Trabalho e Relações Culturais, as diferentes vertentes historiográficas das coleções escolhidas nas escolas nem sempre atendem a esses conteúdos estruturantes e geram uma desuniformização entre as escolas e algumas vezes numa mesma escola, quando a coleção não é suficiente para todos os alunos e se adota mais de uma coleção. Para o ensino médio e estado do Paraná elaborou uma coleção própria, na qual os conteúdos estruturantes estão contemplados como foram concebidos, entretanto, esse livro é entregue aos alunos junto com os livros didáticos “comuns” e são esses segundos aqueles que são normalmente utilizados pelos alunos. De maneira geral, no cotidiano escolar o Estado segue os PCNs, para os quais:

Os livros, os manuais e apostilas são bem-aceitos no sistema educacional brasileiro. Atendem a expectativas e concretizam modelos, concordâncias e aceitações por parte de um grande número de agentes sociais e institucionais. Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de

desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro (BRASIL, 1998, p. 79).

Como envolve questões mercadológicas a adequação dos livros didáticos às propostas de mudanças curriculares costuma ser rápida. Tal fato pôde ser observado após 2003 quando a Lei nº 10639 foi sancionada, como suas diretrizes curriculares somente foram apresentadas em outubro de 2004, os guias de livros didáticos de 2004 não traziam coleções com as alterações, pois a lei entrou em vigor entre os períodos de escolha de 2004 e 2007. Segundo Moreira e Pereira (2009), para o PNLD de 2008, as coleções já traziam os conteúdos relativos à nova proposta. Para Munakata essa questão mercadológica é muito mais ampla e complexa do que aparenta ser, diferentes elementos se combinam na formação da lógica que leva no fim a produção de um determinado capital cultural, fato é que sendo o governo o maior consumidor desse produto editorial, as editoras buscam adequar-se quase que imediatamente as propostas curriculares governamentais, fazendo com que o livro didático seja um meio bastante eficiente na distribuição de novos currículos. Deve-se, no entanto, ao estudarmos essa questão ponderar a respeito do que nos diz Munakata, que:

Precisamos desvendar a lógica de um conjunto bastante complexo de inter- relações. De que forma a própria economia política da indústria editorial gera necessidades econômicas e ideológicas específicas? Como e por que os editores respondem às necessidades do “público”? Como funciona a política interna do procedimento de adoção dos textos escolares? Quais são os processos utilizados na seleção das pessoas e interesses que compõem as comissões estaduais de seleção de livros escolares? [...] Qual é o processo real de produção do texto, desde a encomenda de um projeto, as revisões e processo editorial até a fase da publicidade e de vendas? Como e por que razões e as decisões são feitas neste sentido? Só depois que tenhamos tratado em considerável detalhe cada uma destas questões podemos começar a ver de que forma o capital cultural de determinados grupos é transformado em uma mercadoria e colocado à disposição (ou não) nas escolas do país. (MUNAKATA, 2007, p. 138).



Ainda nesse sentido, as historiadoras Miranda e Luca se colocam quanto a importar pouco, para o mercado editorial, quais métodos e ideologias estão contidos em uma coleção didática, sobrepondo-se a isso a capacidade de vendagem de uma coleção.

Cumpramos destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128).

Nessas coleções de livros didáticos encontramos de forma concomitante a manifestação do currículo oficial e as apropriações e ressignificações feitas a qualquer conteúdo, entre eles os conteúdos das proposições da Lei 10.639/2003, pois os diferentes autores abordaram os conteúdos da maneira que acreditavam ser a mais interessante para o entendimento da história e cultura africana. No entanto, os temas abordados não se diferem muito entre autores e coleções didáticas, ainda mantendo uma estrutura eurocêntrica de estudar história, se avaliarmos coleções como Projeto Araribá e Vontade de Saber, por exemplo, para os conteúdos de história da África, ambos apresentam uma história linear começando com os grandes reinos e caminhando em direção à atualidade, sabemos por conhecimento cotidiano que isso se aplica a maioria das coleções didáticas, o que as diferenciam são as formas de escrita e as atividades propostas aos alunos, porém, a organização dos conteúdos e os conteúdos são sempre os mesmos, o que não poderia ser muito diferente já que temos um currículo oficial a ser seguido.

Integrados ao sistema educacional brasileiro há décadas, os livros didáticos, no caso da Lei 10.639, foram o contato inicial de diversos professores com os conteúdos dessa nova proposta curricular. Já que os materiais foram sendo, lentamente, disponibilizados após a sanção da lei, obras como *A História da África* patrocinada pelo Unicef chegaram ao domínio público apenas em 2010. Essa articulação entre ensinar e aprender, nesse caso, deu-se quase que ao mesmo tempo para professores e alunos, o novo

conteúdo foi sendo apreendido à medida que era ministrado, daí a importância do livro didático nesse processo inicial. Porém, isso não significou que todos os que leram os livros didáticos, editores, escritores, professores e alunos chegaram a uma mesma interpretação, pois segundo Circe Bittencourt:

[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais. (BITTENCOURT, 1998, p. 73).

No entanto, historicamente os livros didáticos têm sido criticados por muitos estudiosos como instrumento governamental dogmatizador do processo de ensino e aprendizagem, ou, pelo menos, como uma tentativa de sê-lo, pois trazem consigo o passo a passo do “bom ensinar” e, supostamente do “bom aprender”, retirando de professores e alunos, por vezes, sua autonomia. Assim, colocados no âmbito dos livros textos, os conteúdos relacionados a história da África quando chegaram aos professores já haviam passado pelo filtro governamental, sendo previamente selecionados. Tal situação não deixa de colocar a difícil constatação feita nas DCs (Diretrizes Curriculares) paranaense, muitos livros didáticos não abordam adequadamente questões fora da visão eurocêntrica, entre elas a história da África.

Outra limitação presente nos livros didáticos é o fato de muitos não contemplarem satisfatoriamente as discussões em torno da História da América Latina e da África, de modo que persiste uma visão quadripartite e eurocêntrica na maioria das coleções publicadas. Da mesma forma, percebe-se ausência de conteúdos que remetem à História local e regional de nosso Estado. (PARANÁ, 2007, p. 48)

Examinamos a Coleção Projeto Araribá e notamos que ela também apresenta alguns problemas nesse sentido como veremos mais adiante. Interrogamos dez (10) professores de história de sexto a nono sobre qual o maior entrave no momento de escolha do livro didático e foram unânimes em

responder: a falta de tempo. De acordo com os professores, dezenas de coleções chegam às escolas para serem avaliadas por eles, no entanto, geralmente, essa avaliação acontece em um período, numa tarde por exemplo, na qual os professores se reúnem e olham as coleções, para evitar contratempos futuros acabam optando por uma coleção que seja conhecida de todos ou da maioria. Assim, a escolha que já é prévia, pois passa pelo crivo do Ministério da Educação, via PNLD, torna-se superficial ao chegar no professor.

Dada sua trajetória histórica e por serem uma manifestação pública das políticas educacionais, os livros didáticos se transformaram, nos últimos anos, em objetos de inúmeras pesquisas e estudos por parte de pesquisadores de diferentes áreas relacionadas a educação. Esses estudos mostram que, a adoção do livro didático não limita o campo de atuação dos professores e, certamente não os impede de desenvolver estratégias de “resistência” a esses materiais quando julgam ser pertinente, sendo, por exemplo, comum a adoção de outros livros e materiais variados e frequente o uso dos livros didáticos como complemento a outros com os quais há maior identificação. Dentro dessa conjuntura, os livros podem, até, se tornar ferramentas importantes em sala de aula, seja para refutar os conceitos ali apresentados, seja para ratificá-los. As realidades de sala de aula, aliadas a formação do professor funcionam como determinantes sobre quais decisões tomar quanto a esse material. Fato é que na realidade escolar brasileira, o livro didático é o principal instrumento de trabalho do professor, aos poucos novas tecnologias e materiais estão vindo para as escolas, mas ainda funcionam como material complementar ou ilustrativo, o livro didático tem um peso de verdade considerável na vida escolar e mesmo concordando com Chartier que não pode ser considerado como vestígio único numa história da leitura, no sistema educacional brasileiro ele é extremamente importante.

Acima de tudo, sua raridade [dos testemunhos] impedem que sejam considerados como os únicos vestígios a partir dos quais pode-se construir uma história da leitura, que não pode ser uma coleção de estudos de casos. É necessário, portanto, esclarecê-los por outro enfoque, que retorna ao próprio objeto impresso, pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção. (CHARTIER, 1998, p. 95)

Novas interpretações têm sido propostas quando se pensa o papel do livro didático, abrindo-se outras possibilidades interpretativas e se levantando diferentes hipóteses sobre a importância desses livros, para Munakata, por exemplo, eles estão deixando de serem vistos apenas como material de segunda categoria e:

[...] constituindo-se em poderosos “instrumentos culturais de primeira ordem”, os livros didáticos, ao lado de outros meios de comunicação de massa, constroem uma base para a criação de um consenso cultural mínimo que assegure a vertebração social, a “integração da comunidade. (MUNAKATA, 2007, p. 138).

A qualificação do livro didático como meio de comunicação de massa não é uma novidade, para a efetivação das propostas da Lei nº 10639/03 esse é um meio que pode ser muito útil, porque para que a Lei adquira legitimidade é imprescindível a sua aceitação por parte daqueles que são seu público alvo, nesse sentido contar com um instrumento que atinja o maior contingente possível de forma direta pode facilitar e viabilização das propostas e criar o que Munakata está chamando de “consenso cultural mínimo”, não estamos com isso desconsiderando os demais atores desse processo, nem atribuindo esse papel exclusivamente ao livro didático e sim considerando que ele tem relevância na construção de um novo olhar sobre a cultura africana ou na solidificação de conceitos equivocados que permeiam a sociedade. A construção da imagem que temos do livro didático necessita levar em conta o que nos apresentado pelas pesquisadoras Miranda e de Luca, ou seja:

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Por isso, a forma como esse novo conteúdo foi apresentado nos livros também é importante para as diversas leituras que serão ou não realizadas sobre ele. Ademais, muitos fatores estão envolvidos nas possibilidades de leitura desse livro, quando, por exemplo, dados sobre a história do cotidiano de

um povo é apresentado em apêndices, isso implica em ser uma informação de segundo plano, pois, sendo professora, sei que geralmente nos prendemos ao corpo principal do texto. Não importando nesse caso se o apêndice é interessante ou não, não importa também se qualquer conteúdo apresentado, independentemente de estar no corpo principal ou no apêndice, faz parte de um currículo oficial a decisão de estudá-lo caberá sempre ao professor, esse professor em sua seleção poderá deixar de fora aqueles conteúdos considerados irrelevantes ou secundários.

A presença de um currículo escrito ou pré-ativo, seja concebido por novas leis ou já há muito presente nos livros didáticos, não implica na execução total e irrestrita do mesmo, e, ainda que essa execução ocorra, ela normalmente se faz de forma parcial, adaptada e ressignificada, pois uma gama variada de manipulações e arranjos acontecem no intuito de adaptá-lo às diferentes realidades e idiosincrasias. Em se tratando da Lei 10639/03 os procedimentos adotados pelos educadores são semelhantes aos que se dão em outras situações. A Lei é uma política curricular, portanto passível de passar por adaptações e negações, a forma como é apresentada no livro didático poderá interferir no modo como será apropriada tanto pelos alunos quanto pelos professores, segundo Munanga o produto de um professor que já traga consigo algum preconceito, somado a materiais didáticos equivocados produzirá no aluno afrodescendente um desinteresse em relação à escola e a seus conhecimentos.

[...] o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (MUNANGA, 2001, p. 8).

Como a efetivação da Lei não está sujeita a seu controle, mas é dependente das relações escolares, esse universo amplo de pessoas e realidades, a sua implementação pode apresentar alguns problemas. Para começar as multiplicidades de interpretações e apropriações são inevitáveis e observar como essas interpretações acontecem é complicado, a não ser em

pequenas amostras. Não há como esquecer que o cotidiano escolar traz consigo práticas que não se passíveis de quantificação ou delimitações, principalmente, porque, muitas vezes, elas surgem para atenderem as especificidades de um momento único, que não se repete da mesma maneira. Em síntese, não é possível afirmar, quais têm sido todos os mecanismos utilizados na aceitação ou ignorância da legislação, ou ainda quais interpretações e significados lhe são atribuídos no dia a dia escolar, estamos, portanto, trabalhando com hipóteses cujas conclusões eternas e irrefutáveis.

As hipóteses levantadas sobre como a Lei é apropriada pelos agentes escolares, têm que considerar que primeiro: o espaço da escola é notadamente social e, por conseguinte, político, a heterogeneidade se encontra na sua própria gênese e ao abrigar múltiplas realidades produz discursos múltiplos. Segundo, a escola não se separa da realidade na qual está inserida e traz para seu interior características determinantes de seu externo. Se na sociedade uma Lei precisa não apenas ser sancionada para ser praticada, precisa ser tida como justa e legítima para ganhar aceitação, era de se esperar que, para a instituição escolar, o simples ato de criação e promulgação da Lei 10639 não bastasse para sua aceitação ampla e irrestrita. Quanto a isso, estamos de acordo com Chervel (1990) que em seu trabalho sobre a história das disciplinas, coloca-nos a questão de que uma lei por si só não seria o suficiente para mudar ou inserir uma nova prática escolar, sendo necessário algo mais.

Seria importante, mais que isso necessário, que ela atendesse a alguma finalidade real do universo escolar, que não estivesse destinada apenas a satisfação dos poderes públicos. Ou seja, para aqueles que transformam a teoria em prática tem que haver significação naquilo que está sendo sugerido, assim a proposta adquire *status* de prática. Não havendo, na concepção dos educadores, relevância suficiente capaz de justificar uma mudança de paradigma, as políticas educacionais se diluem num vazio, que se inicia e se finda em si mesmo. Assim:

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o

aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 1998, p.19).

Quando as resistências à Lei 10639/03 surgem não podemos esperar que haja um consenso de que embora a Lei seja uma questão curricular, ela é também uma questão sociocultural. A história nos permite inferir que apesar da aparente serenidade racial brasileira, esse é um assunto que quando seriamente discutido, com todos os integrantes da comunidade escolar, pode suscitar mal estar, principalmente porque parcela da sociedade brasileira não reconhece a existência de preconceito racial no país. Sendo assim, não é o bastante criar uma Lei quando ela parece não vir ao encontro às necessidades reais.

As propostas da Lei se aplicam a todas as disciplinas do currículo escolar, mas principalmente a disciplinas de português, arte e história. A esta última, em especial, cabe o papel de rediscutir o tratamento dispensado a história e cultura africanas e afrodescendente no Brasil. Ao longo de décadas, a história escolar brasileira tratou parcialmente da história africana, criou-se um modelo no qual ela se inicia com as Grandes Navegações, mais especificamente, ela tem seu marco inaugural com a economia canavieira e por consequência a adoção do trabalho escravo e se encerra com a abolição. Após o final século XIX, a história como disciplina escolar diluiu a história negra no Brasil nos mitos das três raças e da democracia racial, discussões e questionamentos sobre preconceitos e injustiças foram banidas dessas produções, e os livros passaram a apresentar o negro como um elemento estrangeiro que se incorporou a cultura nacional, de origem europeia, para qual ele contribuiu com um riquíssimo folclore. Sobre isso Fernandes informa que:

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações

indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado “descobrimento”, hoje não passam de 350 mil índios.

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão de obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico. (FERNANDES, 2005, p. 380).

O autor continua destacando o fato de que a cultura das minorias é vista de forma “folclorizada e pitoresca”. Argumenta ainda que nos currículos e manuais didáticos:

[...] silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, 380-1).

Esse padrão de ensino não é representativo para parte importante dos estudantes para os quais, mesmo concluindo a educação básica, o currículo ensinado pode não adquirir significado, já que não se veem, a si e a sua história, contemplados nesses currículos. Romper com esse padrão, tentando intervir ou mudar a prática dos professores, é bem mais difícil do que se pode supor, como veremos no próximo capítulo. De acordo com Caimi, as recordações, as memórias, enfim os conhecimentos prévios dos alunos encontram-se diretamente ligados a forma como o aluno aprende história. Para o aluno afrodescendente brasileiro rememorar sua história não era possível ou agradável, isso porque ou se deparava com lacunas acerca de quem eram seus antepassados ou não se identificavam com o que lhes era ensinado, é nesse sentido que Caimi aponta que:

Ainda que a memória individual e coletiva deva ser prestigiada nos processos de ensinar e aprender história como ponto de partida para construção do pensamento histórico, uma vez que nela se constitui a base dos conhecimentos prévios dos



estudantes, o ensino de história deve ter como parte de suas preocupações a administração das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento e instrumentos para evitar a naturalização do passado e a mera recepção das tradições herdadas. Enfim, existe hoje uma compreensão de que “o ensino de história é um instrumento para emancipação individual e social da população”. (CAIMI, 2009, p. 73).

Pode-se ligar a esta posição a importância, sempre questionável, do livro didático de história na formação de um cidadão crítico, dotado de um pensamento histórico que o leve a uma “emancipação individual e social”, nesse ponto chegamos à coleção escolhida para ser aqui analisada quanto a aplicação da Lei 10.639/03. A coleção Projeto Araribá de História escolhida é de sexto a nono ano, e se insere no PNLD 2007 para utilização no ciclo 2008-2010. Esse foi primeiro PNLD no qual as coleções didáticas já estavam adaptadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura da África, pois no período anterior as DCNs ainda não haviam sido publicadas. O Projeto Araribá é organizado coletivamente por professores de São Paulo e publicado pela Editora Moderna.

## **2.1-Alguns debates sobre o Livro Didático de História nas Últimas Décadas:**

De acordo com Cunha (2010), a respeito do uso do livro didático de História, podemos dizer que o período compreendido entre a década de 1960 e o final da década de 1990 corresponde ao período do “*boom* do livro didático”. Nesses anos, a pequena produção dos velhos manuais escolares deu lugar a uma poderosa indústria editorial, que produziu milhões de livros com muitas imagens coloridas e contendo os mais variados recursos didáticos, para atender a demanda das escolas de todo o Brasil. Essa mudança deveu-se, em grande parte, aos programas de distribuição gratuita de livros didáticos pelo governo federal. Principalmente a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal tornou-se o maior comprador de livros do mundo, adquirindo, somente no ano de 1997, cerca de 110 milhões de volumes. Por meio do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), o governo

federal passou a comprar, diretamente das editoras, livros didáticos das disciplinas do ensino fundamental e médio, entre aqueles que são previamente analisados e aprovados pelo MEC, para distribuí-los a escolas de todo o país. (CUNHA, 2010, p. 198).

Para a autora, convém notar que o *boom* do livro didático ocorreu concomitantemente à massificação do ensino no Brasil e que, diante das deficiências nesse setor, o livro didático acabou por se tornar um grande paliativo. De acordo com alguns estudos, apesar das discussões sobre a utilização de várias fontes e outros materiais no ensino de história, se percebe que, nas últimas décadas, o livro didático ainda assume uma importância considerável no cotidiano dos professores. Isto ocorre devido a vários motivos, entre eles a falta de tempo e de preparo dos professores. É necessário levar em conta que o livro didático, e conseqüentemente sua mensagem e a visão de mundo que ele transmite, é consumido, em grande parte das vezes, sem nenhum tipo de análise crítica, por milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil. Assim, o livro didático, especialmente o da disciplina de História, reveste-se de enorme importância na formação dos alunos.

Igualmente, a partir dos anos 1980, no Brasil, intensificou-se o debate acerca de várias temáticas envolvendo o ensino de História. Esse debate se acentuou, trazendo para o centro das discussões a participação da escola e em especial a participação do professor na produção do conhecimento histórico escolar. Os discursos acadêmicos procuraram defender a qualidade e a quantidade de informações que seriam transmitidas aos estudantes da rede de ensino fundamental e médio (antigos 1º. e 2º. graus), e reclamaram para si a capacidade de garantir um arcabouço teórico no currículo, assegurando com isso a difusão de determinados conteúdos imprescindíveis na construção da memória e dos conhecimentos históricos. (CUNHA, 2010, p. 199-200).

No entanto, para a autora, enquanto o debate, a crítica e o confronto de opiniões faziam parte da produção de conhecimento no espaço acadêmico, para alguns, restava à escola, “reproduzir um saber que lhe é externo”, um conhecimento histórico “deslocado do social”. Em certo sentido a universidade assumiu um discurso de integração dos vários níveis de ensino, mas, por outro lado, deixava transparecer que o ensino de história devia estar submetido à

tradição historiográfica acadêmica, que de certa forma, controlava o conhecimento pelos programas de ensino e pelos livros didáticos.

Percebe-se que o ensino, de uma forma geral, estava submetido às propostas dos setores intelectuais, situados nas universidades, e estes, por sua vez, estavam vinculados às esferas burocráticas do poder estatal e às empresas editoriais. Por isso, segundo Kazumi Munakata, nos anos 1970 e 1980:

"uma série de pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação, da dominação e da exploração burguesas - em suma da ideologia". (Apud AFONSO, 2008, p. 20).

Desta forma, vemos que o livro didático era produzido com o intuito de atender aos interesses vinculados à ditadura militar, mas nessas mesmas décadas houve mudanças socioeconômicas, políticas e culturais no Brasil que acabaram afetando a produção do livro didático.

Selva Guimarães Fonseca afirma que as mudanças que ocorreram nesse período em relação ao ensino de história estão atreladas ao universo da indústria cultural. Elas chegam à escola fundamental e ao público em geral, não só pelos novos currículos, mas, sobretudo, pelos materiais de difusão, produto dos meios de comunicação em massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes, e outros. Para a autora, a escola passa, então, a ser vista como um "campo de lutas", onde, por um lado, reproduz as "relações capitalistas" e, por outro, constitui-se em espaço de produção e acumulação, não atendendo cegamente aos interesses do capital.

Munakata (1998) indica que outro aspecto importante deve ser destacado: na mesma época em que muitos pesquisadores universitários faziam denúncias sobre as "belas mentiras", os autores e editores produziam livros didáticos procurando, além de ganhar dinheiro, participar da luta pela consolidação da democracia e da cidadania no Brasil. De certa forma, como nos diz Fonseca, a autonomia do professor pode "alterar a teia de relações e interesses constituída pela academia e pelo mercado editorial".

Para Fonseca, várias pesquisas têm sido feitas a partir destas idéias no sentido de discutir e entender a utilização dos livros didáticos nas escolas, bem como apontar as alternativas de utilização deste material, que, segundo Fonseca, *muitas vezes tem-se tornado o definidor do processo de ensino*. Segundo a autora, no final de 1970 e início da década de 1980, deram-se uma série de adequações a respeito da relação entre indústria cultural e instituições educacionais de transmissão de conhecimento. (FONSECA, 1994, p. 191).

Neste sentido, o mercado editorial passou a estabelecer estreito contato com o debate acadêmico, que por sua vez necessitava muito da mídia para difusão de conhecimento produzido. Neste momento, também pesquisas advindas do campo acadêmico passaram a ser adaptadas na construção dos livros didáticos, como aponta Fonseca:

“de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuraram ajustá-la aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores”. (FONSECA, 1994, p. 190).

E para a mesma autora, com o crescimento do mercado editorial, o espaço do livro didático nas escolas encontra-se cada vez mais disputado pelos autores e suas editoras. Igualmente para Cunha (2010), Circe Bittencourt também aponta que, pensar as questões referentes ao trabalho com imagens no livro didático atualmente significa levar em consideração a sua relação com o mercado. Pois o livro didático se constitui antes de tudo em mercadoria, e como tal, sofre as influências do mercado, como dependências das tecnologias e alterações estéticas, para que possa despertar um maior interesse dos compradores. Porém, estando nas mãos dos alunos e do professor, o livro didático passa a ser o “transmissor do conhecimento” ou das narrativas que conseguem se eleger como únicas na academia e que chegam aos livros didáticos naquilo que Christian Laville denominou como “guerra de narrativas”. Sendo assim, o livro didático torna-se também um difusor de diferentes informações. Para Bittencourt:

“Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa”. (BITTENCOURT, 2003, p. 73).

Para Bittencourt, a produção do conteúdo de alguns livros didáticos não fica a cargo apenas do autor, mas existe uma série de profissionais que juntos compõem o corpo e a forma deste livro. Desta maneira, a autora salienta que a questão das imagens, por exemplo, contaria com pessoas adaptadas para este trabalho, para que, segundo ela, o livro atendesse às necessidades do mercado, ganhando cada vez mais compradores.

Ainda nesta perspectiva do livro didático enquanto mercadoria, Cunha enfatiza as análises de Sonia Miranda e Tania de Luca quando destacam que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de *mercadoria*, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem.

Outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de livros didáticos, conforme Cunha (2010), está no desempenho agressivo das editoras no mercado que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, para as autoras, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores.

Alain Choppin aponta que ainda é necessário destacar que os livros escolares assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções: o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização, que para o autor poderiam ser resumidas em várias funções: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental.

Todavia, para Choppin, o livro didático não é o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino e aprendizagem que

estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influem necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” - livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares—enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, *softwares* didáticos, CD-ROM, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Assim, para este autor, o livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. Enfim, para o autor, é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. Nesta perspectiva, a concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultosas, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas. Portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas, sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas. .

Conforme Cunha, toda esta discussão em torno do ensino de História e, particularmente, em torno do livro didático de história, tem recebido especial atenção por parte dos historiadores do ensino de História nas últimas décadas. Muitos artigos, livros, dissertações e teses têm sido produzidos a partir das investigações em torno do livro didático. Diversas pesquisas em várias partes do mundo são realizadas, com o intuito de perceber como a história tem sido

aprendida, ou como os conteúdos de História têm sido apreendidos, pelos alunos de todos os níveis de aprendizagem. Também se ocupam em verificar a importância da utilização de fontes documentais no ensino de História como, por exemplo: imagens, música, literatura e também o livro didático como principal fonte documental e ao alcance do professor em sala de aula. Grande parte dessas pesquisas busca investigar o uso desses materiais como potenciais instrumentos que podem propiciar ao aluno a oportunidade de um ensino de História baseado na interpretação e não na memorização e acumulação de conteúdos.

## **2.2- Algumas discussões sobre o livro didático de História do Projeto Araribá:**

Segundo Carla Centeno (2010), o Projeto Araribá no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008, o Projeto Araribá História conquistou o segundo lugar na avaliação, só perdendo para História em projetos, da Editora Ática, que recebeu nota máxima em todos os quesitos. De acordo com a autora, seria interessante então, analisar entre profissionais de vários estados brasileiros.

Ainda conforme a autora, o Projeto Araribá é o nome dado à coletânea de livros didáticos da Editora Moderna, a fim de atender aos anos finais do ensino fundamental, 6º a 9º ano, nas disciplinas de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português:

Segundo a Editora Moderna a coletânea pretende “contribuir com a melhoria da qualidade do ensino” dispondo de “princípios claros, compartilhados pelos membros da comunidade educativa, que guiam as ações para atingir os melhores resultados”. (CENTENO, 2010, p. 24).

Segundo Centeno (2010), conforme ainda a Editora Moderna são três os princípios da coleção: 1) Programas específicos em cada disciplina para desenvolver a competência leitora; 2) Programa de atividades, com propostas variadas e em nível crescente de complexidade e 3) Organização clara (EDITORA MODERNA, 2009). O manual da área de História, o Projeto Araribá História, segue um dos “princípios” desta coleção, ao propor a compreensão

leitora, denominada também de competência leitura, norteadora e apontada como um dos objetivos centrais (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 10). Por “compreensão” entende-se a “capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações relativamente novas” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 10).

A leitura é concebida como

[...] forma de relação com o mundo pela construção de significados [...] aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, processo hermenêutico no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com o mundo que o cerca (Apud CENTENO, 2010, p. 24).

O Projeto Araribá História, segundo Centeno (2010), não faz indicação clara de autoria. Na folha de rosto encontra-se a informação de que se trata de uma “obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida” pela Editora Moderna. Aponta como editora responsável Maria Raquel Apolinário Melani, professora da rede estadual e municipal de ensino, bacharel e licenciada em História pela USP. No verso da folha de rosto, dentre inúmeras informações, apresenta uma lista diminuta sob o título Elaboração de Originais, onde relaciona cinco nomes que, à exceção de um, são apontados como editores (as). Três deles são professores, quatro possuem apenas graduação e um é mestrando. Das observações apontadas, deduzimos preliminarmente: 1) a falta interesse por parte da editora em divulgar os nomes dos autores; 2) os profissionais elencados, em sua maioria, têm apenas graduação de nível superior e atuam na educação básica; 3) a intenção de aglutinar vários autores num mesmo projeto. (CENTENO, 2010, p. 24).

Da mesma forma, Jeferson Rodrigo da Silva (2012) aponta que a coleção Projeto Araribá foi lançada pela editora Moderna, inicialmente, no ano de 2003. Esta coleção contém quatro volumes direcionados para os anos finais do ensino fundamental. De maneira peculiar, ela foi editada para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. A editora Moderna dispunha de um *site* no qual, de forma sintética, apresentava, aos consumidores em potencial, a relação entre as diversas disciplinas contempladas pela coleção e seus objetivos gerais:



Conforme Silva (2012), o Projeto Araribá oferece às escolas um projeto para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Um projeto com princípios claros, compartilhados pelos membros da comunidade educativa, que guiam as ações para atingir os melhores resultados. São três os princípios básicos do Araribá: Programas específicos em cada disciplina para desenvolver a competência leitora, programa de atividades, com propostas variadas e em um nível crescente de complexidade, organização clara. (JORNAL EDUCAR, 2008, p. 30, Apud SILVA, 2012, p. 104, grifos do autor).

Ainda para Silva (2012), um dos objetivos fundamentais desta coleção é, segundo os responsáveis, o desenvolvimento do que eles denominaram competência leitora, por meio de uma organização de conteúdos clara e sistematicamente projetada para desenvolver tal competência de maneira complexa, considerando os níveis crescentes de dificuldade para cada ano escolar e as especificidades de cada disciplina. Assim, concluímos que cada conjunto de livros desenvolve aspectos específicos desta competência leitora, possibilitando o entendimento de que ela será devidamente desenvolvida com a utilização de todos os livros em suas respectivas disciplinas. De antemão, destacamos o caráter pedagógico e mercadológico desta proposta que, de um lado, compartimenta e especializa um objetivo geral e, de outro, justifica a escolha de livros de uma mesma coleção para diferentes disciplinas. Sobre a origem do nome, nas capas das reimpressões da primeira edição, constatamos que “Araribá é o nome de várias espécies de árvores de grande porte, nativas do Brasil”. De acordo com Maria Raquel Apolinário, em depoimento ao autor, “Escolhemos esse nome porque queríamos uma palavra e um objeto identificados com as nossas raízes indígenas, além de a palavra produzir um efeito sonoro que nos agradava” (Entrevista, 19/12/2011). Nestas falas, destacamos a necessidade de fortalecer, de certa forma, a identidade nacional na escolha do nome. Essa informação será pertinente quando contemplarmos, posteriormente, o contexto de produção da obra. (SILVA, 2012, p. 105).

A respeito da autoria, assim como Centeno (2010), Silva (2012), afirma que a coleção Projeto Araribá apresenta outra característica peculiar. Ao contrário de grande parte das coleções publicadas até hoje, em que um autor responde pelos originais ou, em certos casos, existe uma parceria de autores, as obras desta coleção têm um editor responsável pelo trabalho e uma equipe de profissionais que assina como elaboradores dos originais.

Silva (2012) também aponta que no ano de 2007, os professores de escolas públicas, em todo o país, fizeram a escolha do livro didático a ser utilizado por mais um triênio. Os valores negociados pelo MEC ultrapassaram a casa dos quinhentos milhões de reais. A editora Moderna foi a maior fornecedora de livros didáticos daquele ano, com um volume pouco maior que cento e sessenta milhões de reais. Para o autor, com relação à coleção Projeto Araribá – História, algumas reportagens jornalísticas do período, como a que se encontra no jornal Folha de São Paulo do dia 30 de setembro de 2007, trazem algumas informações muito significativas:

Coleção mais escolhida pelos professores, "Projeto Araribá - História", da editora Moderna, terá 5,7 milhões de exemplares distribuídos às escolas de 5ª a 8ª série em 2008. Deixará para trás os 2,5 milhões vendidos no Brasil pelos seis primeiros volumes de "Harry Potter" e o 1,5 milhão do "Código da Vinci". (PINHO; SELIGMAN, 2007, Apud SILVA, 2012, 102).

Segundo Silva (2012), com o título *compras do MEC fazem anônimo virar best-seller*, a reportagem indicava que, entre as obras mais vendidas naquele momento, havia se destacado uma coleção estreante em seleções do PNLD, mas já figurando entre aquelas com maior número de escolhas. Essa evidência, para o autor leva a uma questão fundamental que também consideramos muito relevante: por que essa coleção foi a mais utilizada em escolas públicas entre os anos de 2008 e 2010?

Uma das possíveis explicações seria o aspecto mercadológico de livros didáticos e que diz respeito às possíveis estratégias da editora a fim de tornar uma obra atraente para os seus compradores, que neste caso são os professores das escolas públicas. Entre as possíveis estratégias, estão: o oferecimento de cursos, a distribuição de materiais anexos acompanhando as obras e a apresentação de determinadas coleções como produtos que seguem as últimas inovações pedagógicas e/ou as propostas curriculares atuais. Na disputa pelo mercado de livros didáticos, Miranda e Luca (2004) atestam que editoras mais bem estruturadas têm larga vantagem sobre editoras menores por realizarem estratégias de venda mais agressivas. Esta afirmação torna-se relevante para esta análise porque, como mencionamos anteriormente, no início do século XXI, a editora Moderna tornou-se propriedade do grupo

Santillana e, conseqüentemente, consolidou-se como uma grande editora naquele contexto histórico. (SILVA, 2012, p. 116).

Tal contexto mencionado pelo autor refere-se ao período em que se acentua a compra de editoras nacionais por empresas estrangeiras, principalmente espanholas e estadunidenses, e que marca uma nova forma de aproximação entre editoras e escolas, possivelmente, em relação à sua operacionalização, mas seguramente, afirma Silva (2012), em relação à intensidade dessas estratégias. No processo de escolha das coleções didáticas do PNLD de 2008, a repercussão dessa aproximação agressiva das editoras mostrava-se, inclusive, em reportagens jornalísticas como a que foi publicada na *Folha Online* do dia 30 de setembro de 2007:

Para conseguir a maior fatia de um mercado com essas proporções, algumas editoras utilizavam práticas que tiveram de ser disciplinadas por um "código de conduta" editado pelo MEC, por meio de portaria, em abril deste ano. Havia chegado à pasta denúncias de professores que recebiam brindes das empresas, de "representantes comerciais" que obtinham a senha usada por diretores de escola para selecionar o material e até de editora que imitava graficamente o catálogo enviado pelo MEC com resenhas de todos os livros disponíveis, mas eliminando as obras das concorrentes. A pasta, entretanto, não divulga os nomes das empresas. Mesmo assim, as editoras continuam indo às escolas para divulgar seus produtos. É o caso, por exemplo, da Moderna, que em seu site oferece às escolas a visita de um consultor da empresa. A prática não é vetada pela portaria do MEC. (PINHO; SELIGMAN, 2007, Apud SILVA, 2012, p. 117).

Ainda para Silva (2012), não podemos atribuir essas estratégias de venda à editora Moderna, porém, a possibilidade de ter acontecido algo semelhante não pode ser descartada, pois, com uma boa propaganda, é possível transformar uma coleção em *best-seller*.

Entretanto, outro fator indicado pelo autor diz respeito a uma intenção explicitada pela coleção e que se tornou uma questão candente para o ensino, de um modo geral, nos últimos anos: a formação de leitores competentes.

De acordo com Silva (2012) um dos principais motivos para o sucesso da coleção consiste na proposta de desenvolver a competência leitora, constatação quase impositiva, de os professores exercitarem a leitura nas aulas de outras disciplinas diferentes de Língua Portuguesa. Por meio das falas

de Maria Raquel Apolinário em entrevista ao autor, verifica-se que esta perspectiva faz sentido:

[...] entendemos o livro didático não apenas como fruto das imposições de determinados grupos, mas também como convergência de diversos interesses, inclusive das necessidades reais de professores e alunos que neste momento demandam a didatização de proposições para o desenvolvimento da leitura. (SILVA, 2012, p. 115).

O Projeto Araribá—História tornou-se fundamental no preenchimento da demanda pelo desenvolvimento de uma leitura proficiente pelos alunos. Considerando esta análise, um dos aspectos mais importantes é a intensidade e o foco das estratégias de venda da coleção Projeto Araribá—História. Conforme Silva (2012), sabemos que a preocupação com o desenvolvimento das habilidades de leitura não é recente. Mas percebemos que as cobranças pelo seu desenvolvimento intensificam-se em épocas de divulgação dos resultados do IDEB. Quando o índice cai, todos buscam responsáveis. A mídia, o Estado, as famílias, os professores, mas, geralmente, os últimos costumam ser os mais responsabilizados. Assim, buscar uma ferramenta que ajude no desenvolvimento da leitura proficiente acaba sendo uma das alternativas para reverter o quadro. As coleções que se propõem a isso, de maneira explícita, têm larga vantagem. Principalmente se uma de suas características for a linguagem simples atrelada ao desenvolvimento de habilidades específicas, como é o caso da coleção analisada neste artigo.

Portanto, assim como Jeferson Rodrigo da Silva (2012), acreditamos que o sucesso da coleção está ligado às relações entre a editora, o governo e os seus compradores finais. Relações estas que, de acordo com Silva (2012), tornam evidentes: uma real necessidade de desenvolvimento da leitura proficiente; uma coleção que se apresenta como possibilidade de resolver tais problemas, e; por fim, uma avaliação que legitima a proposta defendida pela coleção.

Acerca de análises sobre o que poderíamos chamar de temáticas afro-brasileiras ou africanas nesta coleção, temos algumas poucas discussões como, por exemplo, o artigo de autoria de Luiz Paulo da Silva Soares, Carla

Rosi Lima e Carmem G. Burgert Schiavon, de 2013 e outro artigo de Maria do Socorro Ramos de Oliveira, de 2012.

Para Soares, Lima e Schiavon (2013), a coleção que constitui objeto de análise neste trabalho pertence ao Projeto Araribá, do PNLD de 2011/13. A problemática que instiga encontra-se centrada na percepção da forma como os autores da respectiva coleção abordam a temática da história e da cultura afro-brasileira nos livros didáticos do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, no exemplar analisado do sexto ano (antiga quinta série), configuram-se os conteúdos por unidades, sendo que a primeira abarca as origens do ser humano; a segunda o povoamento da América; a terceira e a quarta, por sua vez, abrangem as civilizações fluviais da História Oriental, que englobam os primórdios da civilização com os povos da Mesopotâmia, Egito, China e Índia; a quinta unidade trata dos fenícios e hebreus; já, a sexta e a sétima unidade referem-se à História Antiga Clássica, que compreende a civilização grega e romana e, por último, a oitava unidade caracteriza o colapso do Império Romano e o início da Idade Média. (SOARES, LIMA, SCHIAVON, 2013, p. 280).

Neste exemplar citado acima, os autores constatam que é trabalhado de forma simples a questão do surgimento dos primeiros hominídeos no continente africano; entretanto, a análise restringe-se somente a este aspecto. Além dessa discrepância, mesmo o Egito, que se localiza na África, encontra-se à mercê de dúvidas, sendo relatada somente a sua localização geográfica, sem nenhuma informação adicional referente à cultura africana. Por outro lado, o livro do sétimo ano (antiga 6ª série) é mais abrangente. O mesmo também é dividido em 8 unidades, começando pela formação da Europa feudal, seguido pelos mundos além da Europa, que reúne os povos árabes e os reinos da África; na terceira e quarta unidades aparecem as mudanças na Europa; já, na quinta unidade, os autores abarcam a Europa e a América, intitulado o encontro entre dois mundos; da sexta à oitava unidade, são abordados os espanhóis e ingleses na América e o nordeste colonial. Muitas vezes, o conteúdo de História, em virtude da sua amplitude, precisa ser delimitado para que o professor consiga dar conta de tudo que possa ser relevante para o estudo da ciência histórica. Conforme discutido antes, existe uma unidade dedicada à África. (SOARES, LIMA, SCHIAVON, 2013, p. 280).

Este exemplar da coleção abrange a questão da História da África, uma vez que o livro traz a África dos grandes reinos. Nela pode-se constatar que os autores trabalham a questão de como era a África antes da chegada dos europeus e, também, os reinos de Gana, tida como a “terra do ouro”, localizado no Deserto do Saara, sendo este reino o primeiro grande a se formar no sul do deserto, e os reinos de iorubas: Ifé e Benin. Os autores, ainda, colocam em destaque o Império do Mali e algumas cidades que estão localizadas às margens do rio Níger, como Timbuctu, Gao e Djene. Além desses aspectos, os autores abordam a África oriental, no momento em que trabalham a questão do reino cristão Aksum, hoje conhecido como a Etiópia. Nota-se, claramente, que o estudo sobre a história da África e sua cultura deveria ser estudado de forma mais ampla, de forma a abordar questões mais específicas como a vida dos africanos, como se organizavam, o que faziam, entre outros aspectos. Além disso, os autores abordam na última unidade do livro o tema Escravidão e resistência, descrevendo o modo como era feito o tráfico negreiro, abrangendo aspectos relacionados à captura dos negros na África, a travessia pelo Atlântico, a chegada e a venda dos mesmos na América como se fossem objetos. Todavia, no momento de abordagem da questão da violência que era realizada contra os escravos, o assunto é exposto apenas em dois parágrafos, identificando que a violência aplicada era para controlar e reprimir os escravos. (SOARES, LIMA, SCHIAVON, 2013, p. 281).

Quanto à temática da resistência dos escravos, para os autores, este ponto é claro ao explicitar que as fugas aconteciam em decorrência dos maus tratos realizados pelo capitão do mato; nesse caso, a fuga é apontada como uma resistência em conjunto com a formação de quilombos. No entanto, esta é a única referência que o livro faz com relação à resistência escravista. Não menciona, por exemplo, as resistências individuais, como o aborto, o suicídio, o chamado “corpo mole” durante o trabalho, entre outros. A convivência entre senhores e escravos, a sociedade miscigenada, o sincretismo religioso, são aspectos que também são abordados no respectivo livro. Entretanto, apesar de o livro expressar a história da África e dos afro-brasileiros somente em pontos precisos, como o período do Brasil colonial, cabe aqui apontar que o estudo da cultura afro-brasileira é tão importante quanto o estudo de aspectos da história brasileira. Assim, é necessário ressaltar que a cultura africana se faz muito

presente no Brasil, tendo em vista que a influência da mesma é percebida nos costumes do país como: na arte, na música, na religião, nas comidas, entre outros, e é devido a isso, que o Brasil é um país multicultural, diversificado, demonstrando que a sua cultura contém uma forte influência dos africanos, aspectos que, muitas vezes, não são explorados por autores de livros didáticos. (SOARES, LIMA, SCHIAVON, 2013, p. 281).

Continuando com a análise dos livros didáticos mencionados anteriormente, o exemplar do oitavo ano, logo na unidade dois expõe o seguinte título “Os escravos na Mineração”, sendo que neste ponto, o assunto é apresentado em curtos cinco parágrafos, identificando como a mão de obra escrava africana se tornou fundamental nas minas de extração aurífera. No que se refere à história da Independência do Brasil e o Primeiro Reinado, os tópicos são discutidos de forma bem ampla. Contudo, não há informações sobre os negros durante este período da história, a não ser pelo único aspecto tratado: o escravo de ganho e o escravo de aluguel. A temática da cultura afro-brasileira só é retomada em um momento posterior às atividades de aprendizagem, em uma parte do livro denominada pelos autores/historiadores como Em foco, nesta seção, os autores apresentam uma espécie de estudo monográfico em torno de diversos temas, tais como: guerras, revoluções, influência da mídia, meio ambiente, educação, arte, questões pertinentes ao meio agrário, direitos humanos, dentre outras. Esta seção permite através de propostas e atividades diferenciadas que os educandos possam compreender a história e o processo de elaboração do conhecimento histórico por meio de fontes. (SOARES, LIMA, SCHIAVON, 2013, p. 282).

Na última unidade deste exemplar, os autores abarcam as questões relativas à Regência e ao Segundo Reinado. No que tange ao período regencial esta é clara e só expõe a situação dos negros no momento em que é abordada a Revolta dos Malês. Quanto ao governo de D. Pedro II, quando abrangem a Guerra do Paraguai, os autores evidenciam que a maior parte dos soldados era constituída de escravos e que, posteriormente ao término da guerra, os mesmos se mantiveram na mesma condição de antes, fato que gerou descontentamento por parte dos mesmos. Com relação à expansão cafeeira no Brasil, os africanos e seus descendentes só são citados na questão do uso da mão de obra, a qual em sua maioria era de origem africana. Com

relação à abolição do tráfico negreiro, os autores destacam a permanência da mão de obra escrava no país, principalmente no oeste paulista, local onde a lavoura cafeeira se expandia cada vez mais. Em 1931, foi aprovada a Lei Eusébio de Queiroz validando o tratado firmado entre Brasil e Inglaterra, que colocava fim ao tráfico negreiro; no entanto, a lei não foi seguida à risca e o tráfico de negros africanos para o Brasil continuou existindo. (SOARES, LIMA, SCHIAVON, 2013, p. 283).

Neste ponto do livro, segundo os autores, a coleção traz mais um capítulo inteiro dedicado à questão da abolição do tráfico negreiro. Antes da República, a questão escravista no Brasil Imperial estava praticamente insustentável. Ao longo do governo de D. Pedro II, sucessivas ideias abolicionistas começaram a surgir, pondo seu governo em risco. Assim, o respectivo livro possui uma unidade inteira que trata da questão da abolição no Brasil e, também, dos escravos no pós-abolição. Nesta direção, o texto trata aborda a situação do escravo liberto, dependendo da condição econômica de cada região. No entanto, os autores explicitam que a grande maioria continuou na condição de “escravo”, e que não foram dadas reais condições de sobrevivência aos negros na sociedade e, desse modo, muitos acabaram obrigados à submissão a trabalhos mais pesados e mal remunerados para que pudessem ter chances de sobrevivência. (SOARES, LIMA, SCHIAVON, 2013, p. 283).

Por fim, segundo os autores, a coleção destaca que hoje em dia o livro ocupa posição destacada no processo de ensino-aprendizagem, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio; porém, o estereótipo dos livros acontece de modo claro e acentuado, como as manifestações de racismo e preconceito com relação aos povos marginalizados ao longo da história do Brasil, outro ponto que se pode mencionar é a forma de como são contadas as histórias de negros, os quais são sempre desenhados como subalternos e malandros e, muitas vezes, o trabalho do professor reproduz exatamente os ideais da classe dominante, não expandindo a visão do aluno.

Conforme Soares, Lima e Schiavon (2013), a forma de abordagem e os conteúdos nos livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica da cultura no Brasil, perpetuando-se ainda mais os estereótipos e preconceitos em relação às culturas afro-brasileiras e indígenas. Alguns pontos afirmam que o



negro é evidenciado de forma estereotipada, por isso o educador deve analisar com muita cautela os livros didáticos que irão ser trabalhados em sala de aula. Ainda hoje está implícita a questão do preconceito, por mais que as leis que obrigam o estudo das culturas africanas e indígenas estejam vigorando no Brasil. A lei 10.639/03 objetiva transformar este quadro, porém é necessário um trabalho amplo junto aos professores a fim de atualizar os recursos que possam auxiliar na explicação acerca da temática afro e indígena e para que isso aconteça de forma adequada.

O outro artigo de Maria do Socorro Ramos de Oliveira (2012), também chega a conclusões semelhantes analisando o livro do sexto ano de 2006, quando afirma que o Egito é apresentado mesclado com outras civilizações mesopotâmicas. Apesar de situá-lo no nordeste africano, sua abordagem junto às civilizações asiáticas fará o aluno se reportar a apenas esses dados, portanto não terá a percepção de que pertence ao continente africano. Entretanto, no final de cada unidade, há seções extras contendo textos jornalísticos, poemas ou literatura em prosa. Nesse caso, o texto “O ferro em uma lenda africana” permite perceber o conhecimento que os africanos possuíam em data muito anterior às civilizações europeias. Esse texto proporciona duas visões: a primeira, contradizendo a intenção de separar o Egito do continente africano, ao abordar o domínio de conhecimento e cultura desses povos, e a segunda, permitindo observar a intenção de ocultamento dessas informações para o estudante. O pequeno texto oferece oportunidade de conhecer o mítico do povo africano e suas crenças, levando o aluno a perceber a semelhança de criação de mitos de cada povo, como também as diferenças em cada sociedade. (OLIVEIRA, 2012, p. 78).

No segundo livro, sétimo ano, a autora encontra dois capítulos reservados à África, onde são citados o deserto, o primeiro grande reino de Gana, o poderoso reino do Mali, o reino do sul, Zimbábue, o reino Kush e o Aksum. As imagens também reportam à temática e trazem um sentido condizente com o texto, que não traz versão negativista. O fato de que esses capítulos tenham se estendido a outros reinos fora os principais (Gana, Mali e Benin) nos reporta à data de publicação (2006) e ao cumprimento da Lei 10.639/2003, que determina oferecer história e cultura africana e afro-brasileira para alunos do ensino básico. Nesse sentido, os alunos têm acesso a um

passado negro repleto de nobreza, riqueza e heroísmo, assuntos que podem comparar com os mesmos conteúdos europeus, mas apresentando diferenças singulares e interessantes.

Já no livro do oitavo ano, para a autora, repete-se a apresentação do negro como passivo diante da escravidão, forma existente desde a visão de Gilberto Freire com sua democracia racial e que também sofreu grandes críticas no campo acadêmico mais adiante. Mas o próprio livro mostra a resistência, quando contradiz essa primeira visão ao tratar de ações negras, como o exemplo da devoção dos negros a Nossa Senhora do Rosário, consagrada como sua santa; da personagem de Chica da Silva, negra que conseguiu posição de branco em plena época de escravidão, e ainda apresenta figuras de negros no Rio de Janeiro, considerada uma cidade negra pela grande quantidade e circulação de escravos nas ruas, ora calçando, vendendo, fazendo carregamentos de cargas, etc.

As atitudes negras, que tentaram esconder do conhecimento geral, não apenas dos alunos, é muito bem relatada por Chalhoub (1990), que demonstra o trabalho dos negros em adquirir a própria liberdade, bem como sua consciência da escravidão e dos direitos adquiridos no decorrer do tempo. Apesar disso, mais adiante, os negros voltam a ser assunto na Guerra dos Malês, mas apenas como peças figurativas, como se percebe na maioria dos livros didáticos. A contradição encontrada nesse exemplar foi interessante, segundo a autora. Ao mesmo tempo em que procurava modificar a figura negativa do negro, via-se a guerra interior com as imagens depreciativas racistas tão enraizadas em nossa sociedade. O que de certa forma salvou o conteúdo para uma versão mais positiva foram as partes extras, em que o aparente objetivo era destacar os negros como agentes ativos de sua história, mesmo que apresentasse, juntamente, uma ideia de assimilação cultural, tão fortemente percebida no campo religioso. Essa questão é bem defendida por Furtado (2001), que vê na prática religiosa uma tentativa do negro de não ser visto como tão diferente do branco e com isso diminuir o preconceito e a discriminação que sofre na sociedade. (OLIVEIRA, 2012, p. 79).

Ainda conforme Oliveira (2012), o último livro da coleção, nono ano, retrata a divisão da África sem colocar dados que acrescentem. Traz o mesmo conteúdo de outros livros didáticos em que a África é tomada e repartida. Mas

na parte extra se contradiz, em textos como “A expansão imperialista na África”, em que há uma relação de interdependência entre o assunto e o continente africano, e “África: novos conflitos, novos personagens”, sobre os conflitos enfrentados pelos governos deixados pelas nações européias no continente. Nesses textos extras, segundo Oliveira (2012), percebem-se duas versões que podem ter sido pensadas: primeira, de que a África, após se libertar dos europeus, possuía força de continuar sua luta pela sobrevivência, já que o domínio estrangeiro lhe havia roubado durante décadas a riqueza de sua terra, ou a segunda, de que, mesmo sem a exploração europeia, a África não possuía condições de sobreviver sozinha com suas próprias forças.

Para Oliveira (2012), isso podia ser demonstrado nos governadores corruptos que administravam os países; nas guerras civis ocorridas visão ao tratar de ações negras, como o exemplo da devoção dos negros a Nossa Senhora do Rosário, consagrada como sua santa; da personagem de Chica da Silva, negra que conseguiu posição de branco em plena época de escravidão, e ainda apresenta figuras de negros no Rio de Janeiro, considerada uma cidade negra pela grande quantidade e circulação de escravos nas ruas, ora calçando, vendendo, fazendo carregamentos de cargas. As atitudes negras, que tentaram esconder do conhecimento geral, não apenas dos alunos, é muito bem relatada por Chalhoub (1990), que demonstra o trabalho dos negros em adquirir a própria liberdade, bem como sua consciência da escravidão e dos direitos adquiridos no decorrer do tempo. (OLIVEIRA, 2012, p. 79).

Apesar disso, mais adiante, os negros voltam a ser assunto na Guerra dos Malês, mas apenas como peças figurativas, como se percebe na maioria dos livros didáticos. A contradição encontrada nesse exemplar foi interessante. De acordo, com Oliveira (2012), ao mesmo tempo em que procurava modificar a figura negativa do negro, via-se a guerra interior com as imagens depreciativas racistas tão enraizadas em nossa sociedade. O que de certa forma salvou o conteúdo para uma versão mais positiva foram as partes extras, em que o aparente objetivo era destacar os negros como agentes ativos de sua história, mesmo que apresentasse, juntamente, uma idéia de assimilação cultural, tão fortemente percebida no campo religioso. Essa questão, para a autora, é bem defendida por Furtado (2001), que vê na prática religiosa uma

tentativa do negro de não ser visto como tão diferente do branco e com isso diminuir o preconceito e a discriminação que sofre na sociedade.

O último livro da coleção, nono ano, analisado por Oliveira (2012) retrata a divisão da África sem colocar dados que acrescentem. Traz o mesmo conteúdo de outros livros didáticos em que a África é tomada e repartida. Mas na parte extra se contradiz, em textos como “A expansão imperialista na África”, em que há uma relação de interdependência entre o assunto e o continente africano, e “África: novos conflitos, novos personagens”, sobre os conflitos enfrentados pelos governos deixados pelas nações europeias no continente. Nesses textos extras, percebem-se duas versões que podem ter sido pensadas: primeira, de que a África, após se libertar dos europeus, possuía força de continuar sua luta pela sobrevivência, já que o domínio estrangeiro lhe havia roubado durante décadas a riqueza de sua terra, ou a segunda, de que, mesmo sem a exploração europeia, a África não possuía condições de sobreviver sozinha com suas próprias forças. Isso podia ser demonstrado nos governadores corruptos que administravam os países; nas guerras civis ocorridas. (OLIVEIRA, 2012, p. 79-80).

Assim, percebemos que, para esses autores, a Coleção Araribá apresenta e trabalha algumas questões que tangenciam a temática do negro em diversos conteúdos. Entretanto, ainda se percebem abordagens do tipo linear e sequencial, ou às vezes, infelizmente ainda como “curiosidade”. Tais resultados também foram percebidos em nossa pesquisa, além de outras percepções. A seguir passamos à nossa análise sobre essas questões na mesma coleção.

### **2.3- Nossa análise sobre a aplicação da Lei 10.639/03 na Coleção Araribá:**

A opção que fizemos por essa coleção deve-se ao fato de que no estado do Paraná, assim como em outras regiões do país, e especialmente na região de Londrina, ter sido a coleção mais adotada pelos professores de história no PNLD de 2007 para o ciclo 2008-2010.

A coleção segue uma organização linear do conhecimento histórico, trabalhando dentro dos marcos históricos tradicionais — Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, inserindo o Brasil desde o sexto ano— apresenta em *boxes* ou apêndices diversos

conhecimentos relacionados à História do Cotidiano ou fatos curiosos acerca do povo ou acontecimento histórico estudado nos respectivos capítulos dos boxes.

Em 2008, essa coleção, assim como a maioria, se encontrava, pela primeira vez, adaptada às DCNs de 2004, para o ensino da história África e cultura afro-brasileira, trazendo em seu corpo os conteúdos que deveriam atender os requisitos necessários ao cumprimento da legislação. Essa adequação procurou seguir a mesma estrutura adotada pelos autores para os demais conteúdos abordados nos livros, sendo assim é reproduzida para os conteúdos específicos da Lei 10.639/03 a visão ainda eurocêntrica de história existente nessa obra, com uma narrativa linear e sequencial iniciando-se com os reinos africanos mais antigos e desenvolvendo a história mais recente numa linearidade cronológica, a exceção é feita às histórias que são apresentadas nos boxes ou nas sessões complementares, como a sessão Foco. Essa sessão se encontra ao final de cada Unidade e nela são apresentados textos e curiosidades versando sobre o povo ou povos estudados na Unidade.

Assim, iniciamos a análise da coleção fora da ordem sequencial começaremos com o oitavo ano, nesse livro nos deparamos com um trabalho, no qual, os temas sobre a Lei não foram tratados de forma diferenciada, mas aparece em conteúdos já cristalizados na historiografia escolar, como, por exemplo, o movimento abolicionista. Ou ainda, traço muito comum nessa obra, encontrarmos textos interessantes colocados em sessões apêndices, é o caso da sessão Foco do Tema 5: *O primeiro Reinado*, em que é apresentada uma discussão sobre a condição da mulher, com o título *A mulher no século XIX*, a sessão discute a questão feminina e apresenta entre as discussões duas versando sobre as mulheres negras escravizadas e outro texto sobre os castigos e resistências.

Nesses pequenos, mas interessantes textos é possível lermos sobre quais tipos de atividades essas mulheres desempenhavam no campo e nas cidades, chamando atenção dos alunos para o fato de as negras não trabalharem apenas nas casas grandes, nos canaviais ou cafezais, mas também como vendedoras nas cidades o que lhes dava certa liberdade de ir e vir. (Araribá, p.174). Apresentam, também, a questão dos castigos e das resistências e destacam a relevância da presença das mulheres negras que

trabalhavam nas ruas para a circulação de informações entre os negros que fugiam ou se amotinavam.

As negras escravizadas, porém, resistiam de várias formas ao cativeiro. Era comum negar a maternidade ou praticar abortos para evitar que seus filhos sofressem como elas. Nas casas-grandes as cativas chegaram a praticar atos de violência contra senhores cruéis, como o envenenamento.

Como vendedoras ambulantes, as escravas tinham certa liberdade de circulação. Por isso, conseguiam ser um meio de comunicação, integração e resistência das populações negras locais. Muitas vezes, as quitandeiras ajudavam na fuga de escravos e na formação de quilombos. (Araribá, 2008, p.174)

Na mesma página, num *box* com o título de Fonte 3, tem-se a história da negra Maria Felipa de Oliveira, que liderou em Salvador, um grupo contra os portugueses e pela liberdade da Bahia em 1823.

Nesse contexto, surgiram personagens esquecidos pela historiografia. Uma destas anônimas foi Maria Felipa de Oliveira, possível descendente de sudaneses, marisqueira e moradora da Ilha de Itaparica. Se era escravizada, liberta ou livre não se sabe. Em 1823, por volta de seus 20 anos, liderou cerca de quatro dezenas de mulheres conhecidas como “vendetas”, homens e índios na queima de 42 embarcações de guerra portuguesas que estavam aportadas na Praia do Convento, prontas para atacar e dominar Salvador. [...] na memória dos moradores da Ilha de Itaparica, esta heroína negra da independência da Bahia permanece viva como símbolo de bravura e coragem. (Shumahr *apud* Araribá, 2008, p.174)

O panorama apresentado nesses pequenos textos evidencia uma complexidade de relações existentes durante o período da escravidão no Brasil, e da forma como foram construídos poderiam colaborar para uma revisão do olhar que tradicionalmente se coloca sobre as negras brasileiras, valorizando-as e atribuindo-lhes condição de sujeito histórico, podendo, por conseguinte suscitar em meninos e meninas negras (os) outra perspectiva de sua própria história. No entanto, esse tipo de apresentação não privilegia o interesse dos professores, não é raro que abram mão do trabalho com essas sessões do livro, por falta de tempo ou por entender que os conteúdos colocados nas páginas principais são aqueles que realmente interessam e por isso merecem ser trabalhados, ademais ao colocar esse conteúdo em espaços

secundários atesta-se a sua irrelevância e atribui-lhe a condição de complementar aquilo que de fato importa.

Um segundo momento no qual se manifesta uma situação semelhante ocorre na abertura da Unidade 8: Brasil: da Regência ao Segundo Reinado, logo na abertura da unidade há um texto com o título *Um país em transformação* enfocando a questão negra desde a abolição em 13 de maio de 1888 até 2012, quando o Supremo Tribunal Federal reconheceu a legalidade do sistema de cotas nas universidades brasileiras, passando-se, inclusive, pela Lei 10.639/03, apontada como algumas das “medidas ensaiadas” para combater a discriminação contra o afrodescendente.

A Lei Áurea aboliu oficialmente a escravidão no país em 13 de maio de 1888. Entretanto, não foi fácil para o negro recém-liberto se inserir de forma justa e igualitária na sociedade de classes.

Ainda hoje, a discriminação contra os afrodescendentes ainda é forte no Brasil. No campo da educação, algumas medidas têm sido ensaiadas para combater esse quadro. A lei 10.639, de 09/01/2003, por exemplo, determinou o ensino obrigatório do tema “História e Cultura Afro-Brasileiro” no currículo oficial das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares. (Araribá, p. 211).

Mais uma vez nos deparamos como o mesmo problema, é claro que os autores pressupõem que os professores trabalharão os textos como um todo, contudo não ponderar na possibilidade de que eles deixem de fazer essas leituras e iniciem os trabalhos pelo assunto principal pode ser um equívoco. Qualquer conteúdo encontra-se sujeito a ser delegado a um segundo plano, mesmo se encontrando no corpo principal do texto, mas o local onde o texto aparece pode determinar o nível de interesse a ser desenvolvido sobre ele, exceção ao professor que já tem empatia pelo tema.

No decorrer de todo o livro do oitavo, o primeiro a que fizemos menção, o quadro se repete, aparecem assuntos interessantes acerca da história e da cultura afrodescendente, porém sempre apresentada em apêndices, a única exceção são dois parágrafos sobre o negro no pós-abolição, eles aparecem no corpo principal do texto no tema sobre a abolição. Destacamos apenas esses dois parágrafos porque a questão da escravidão e da abolição já eram temáticas tradicionais nos manuais de história brasileiros. Aliás, podemos dizer

que sempre que o negro aparece em abordagens tradicionais, como as relacionadas à escravidão, como, por exemplo, a Revolta dos Malês ou o fim do tráfico negreiro, não fazemos menção porque antes da Lei 10.639/03 esses conteúdos já eram apresentados nos livros didáticos e trabalhados pelos professores, privilegiamos novos enfoques sejam eles sobre o afrodescendente brasileiro ou seus ancestrais africanos, ou seja, buscamos o novo que veio a partir da Lei. Apenas nos remeteremos a conteúdos já tradicionais se houver uma abordagem diferenciada do tema.

Ao analisarmos o livro do sexto ano fizemos uma comparação com o livro do PNLD seguinte (2011) e percebemos certa mudança nas abordagens de um PNLD para outro, por exemplo, o livro do sexto ano de 2011, já na abertura, traz a seguinte frase: “É necessário estudar a história da África no Brasil porque há muitos afrodescendentes em nosso país, por exemplo” (Projeto Araribá 6º ano, p. 12). Colocada no início do livro, no momento da apresentação da definição de história e do trabalho do historiador, essa frase acompanhada de um glossário para o termo afrodescendente destaca a importância do estudo do tema e ao ser posta no corpo do texto essa importância é ratificada. Em comparação a obra de 2007 essa inserção inicial mostra uma preocupação com a temática mais aprimorada, evidenciando que houve mudanças nas abordagens de ciclo para o outro. No livro texto de 2007 não encontramos esse trecho e os conteúdos da Lei são unicamente trabalhados na Unidade 3. Junto com os conteúdos sobre a Mesopotâmia e Egito, o Reino Núbio é apresentado aos alunos.

Esses conteúdos seguem um padrão de organização, sendo um avanço o Reino Núbio ser colocado na mesma Unidade que o Egito, pois esse povo vem sendo estudado nos livros didáticos como se não fizessem parte do continente africano. Justamente por essa ocorrência não consideramos o estudo dos egípcios como atendendo as proposições da Lei, uma vez que ele sempre foi estudado e considerado importante para história da humanidade, as contribuições egípcias da matemática à medicina têm sido consideradas como legados à humanidade. Por anos esse povo fez parte dos livros didáticos como se habitassem um continente outro, que não era o africano. Na proposta do Projeto Araribá, também desperta interesse o fato de o conteúdo sobre a África ser discutido em uma única Unidade junto com Mesopotâmia e Egito, enquanto



temos uma Unidade inteira para Grécia e duas Unidades para Roma, notamos que na seleção dos conteúdos esses ainda são hegemônicos e tidos como mais importantes, a África ocupa ainda lugares menores, sendo discutida de forma mais rápida quando em comparação aos outros conteúdos.

O capítulo sobre a Núbia é o menor da Unidade com apenas quatro páginas, enquanto o Egito é apresentado em oito páginas e a Mesopotâmia em seis. A introdução do capítulo, feita em dois parágrafos, menciona o fato de ter havido por muito tempo um preconceito em relação a esse povo, uma vez que os pesquisadores os apresentavam como sendo uma cópia do Egito, porque acreditavam não ser possível a um povo de pele negra a construção de uma grande civilização. O estudo da arqueologia teria devolvido aos núbios seu lugar na humanidade. Essa introdução, acreditamos, poderia suscitar uma discussão interessante dependendo do professor que com ela trabalhasse. No mais, o texto segue um padrão organizativo semelhante aos demais do livro, mostrando a localização geográfica, a história do reino e sua capital, a escrita e as atividades econômicas. Nas atividades propostas há um texto sobre as cândaces e um fragmento da obra *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*, de Alberto da Costa Silva. Para o sexto ano isso é tudo que o livro didático apresenta sobre história e cultura africana, em relação aos afro-brasileiros não há menção alguma, mas como o livro trabalha nesse ano com história antiga e o Brasil não se insere nesse contexto o único conteúdo de história brasileira versa sobre os indígenas brasileiros antes da chegada dos portugueses.

O livro do sétimo ano deste PNLD é o mais interessante, do ponto de vista do conteúdo sobre a Lei 10.639/03, da Coleção, assim como o livro do sexto ano esse também apresenta os conteúdos dentro de uma periodização tradicional. Dentro da Unidade 2: Mundos além da Europa temos os Temas ou Capítulos 4 e 5 sobre África. O tema 4: A África dos reinos ocidentais traz o reino de Gana, o Império do Mali e os reinos iorubas: Ifé e Benin, todo esse conteúdo está concentrado em sete páginas. A apresentação desses reinos inicia com o tópico: A África antes dos europeus, a partir de então os Reinos são apresentados e passado e presente se juntam para contar sobre esses povos, usando-se de uma narrativa factual, os autores trazem para a narração informações e imagens sobre a situação atual desses povos.

É o exemplo do Reino de Gana, apresentado como a terra do ouro durante o domínio dos portugueses, e entreposto de comércio escravo durante os séculos XVI e XIX. Um box, com um texto complementar, informa sobre a Gana de hoje. A página seguinte destaca a importância, no passado, do comércio transaariano. Em duas páginas está contada a história do Reino de Gana, insistimos nesse ponto por acreditarmos que colocadas dessa maneira a história desses povos fica sintética e superficial demais. As duas próximas páginas trazem a história do Império do Mali nelas são destacados os aspectos econômicos e as cidades às margens do rio Níger, uma foto recente da Mesquita de Sankore fecha o tema, temos também um *box* com um texto sobre a Universidade de Sankore e sua importância para difusão do islamismo e, quanto possuía uma organização diferente de outras Universidades existentes no período medieval. Os reinos iorubas: Ifé e Benin encerram o tema 4, recebem destaque as atividades econômicas, as esculturas de bronze de Ifé e as placas de latão de Benin. No entanto, nenhuma menção foi feita sobre muitos escravos que vieram para o Brasil serem oriundos dos povos iorubás. Não se estabelece conexões entre a história do Brasil e a desses povos. Da forma apresentada a África assim como Roma são apenas histórias muito afastadas no tempo que não dizem respeito a ninguém.

Nesse tema 4 (quatro) os povos tinham em comum a religião não cristã. O tema 5: Um reino cristão na África narra em uma página a história do Reino Aksum, atual Etiópia, que se converteu ao cristianismo por volta do século IV, além disso, recebem destaques os aspectos político e econômico. As atividades propostas sobre os temas trabalham dois textos a respeito de olhares sobre a África e a arte africana. Na sessão Foco discutem-se aspectos da religião muçulmana e as mesquitas. Assim, os reinos africanos aparecem abordados no livro do sétimo ano. É válido destacar que o estudo dos reinos africanos nos permite o trabalho como uma interpretação diferenciada do surgimento das sociedades sedentárias e da constituição dos primeiros Estados, pois, traz para a história sociedades que anteriormente eram ignoradas. Segundo Wedderburn,

Uma das singularidades da África decorre, precisamente do fato de esse continente ter sido o precursor mundial das sociedades agro-sedentárias e dos primeiros Estados

burocráticos, particularmente ao longo do rio Nilo (Egito, Kerma e Kush). Ao longo dos séculos, as riquezas desses Estados, assim como as riquezas do império de Axum, na parte oriental do continente, e do império de Cartago, situado na porção setentrional, aguçaram a cobiça de inúmeros povos vizinhos, desde o mediterrâneo europeu (gregos e romanos) e o Oriente Médio semita (hicsos, assírios, persas, turcos, árabes), até o sudeste asiático (indonésios). (WEDDEBURN, 2005, p.138)

O negro volta aparecer no contexto da colonização portuguesa na América e a escravidão. A Unidade 8: O nordeste colonial discorre sobre temáticas antigas da “historiografia escolar”, a economia açucareira e o escravo como mão de obra dos engenhos, a existência da casa-grande e das senzalas, a África e o tráfico negreiro e as resistências escravas. Destacamos nessa unidade os temas 4 e 5 não porque são inovadores, e sim, por apresentarem algumas nuances novas na abordagem dos temas. No tema 4: Escravidão e resistência os autores não ficaram restritos aos quilombos como meio único de resistência à violência da escravidão acrescentaram a negação a maternidade, os roubos, os assassinatos de senhores e feitores e o banzo. Embora, não tenham considerado os pequenos acordos diários, as microrresistências, as relações amorosas e de compadrio entre as saídas encontradas para tornar suportável a vida como escravo, acrescentar outras resistências além das fugas demonstra uma tentativa de enxergar o escravo como uma pessoa dotada de capacidade de persuasão e mais, um sujeito apto a negociar com o senhor quando necessário. Por outro lado permite inferir que o senhor compreendia ser impossível manter a estrutura da escravidão caso ele não se dispusesse, vez ou outra, a negociação. Isso não abrandava a violência da escravidão, mas humaniza a relação entre senhores e escravos.

No tema 5: Trocas e conflitos o livro contrapõe duas vertentes explicativas da escravidão no Brasil, de um lado apresentam sucintamente a tese de Gilberto Freyre de que houve uma integração racial no Brasil mais intensa do que em qualquer outro lugar da América, isso teria tornado a escravidão no Brasil mais branda e menos violenta. De outro lado, trazem as ideias defendidas por historiadores como Jacob Gorender para quem a escravidão brasileira teria como marca determinante a exploração e a dominação. Para esses historiadores as práticas de violência eram tão exacerbadas que tornavam necessário o tráfico negreiro. A possibilidade de se

oferecer aos alunos interpretações múltiplas para essa instituição, a escravidão, além de enriquecedora, possibilita ao professor mostrar a seus alunos que não existe uma história única, mas versões de uma mesma história, que variam de acordo com quem as conta. Para ratificar a história como passível de múltiplas interpretações, os autores propõem a realização de uma atividade interpretativa e na qual o aluno expõe sua visão sobre escravidão e, também, diz sobre qual autor possui maior identificação. Para isso, dois fragmentos de texto um da obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, colocado ao lado da pintura *O jantar no Brasil (1834-1839)* de Jean Baptiste Debret, e o outro fragmento da obra *A escravidão reabilitada* de Jacob Gorender, para explicitar as duas visões opostas em relação a escravidão no Brasil.

Nos engenhos, tanto nas plantações quanto dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, piano, [...] os negros trabalharam sempre cantando: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira. Às vezes, de um pouco de banzo: mas principalmente de alegria. (Freyre *apud* Araribá, 2008, p.220)

Na sequência é apresentada a visão de Gorender:

Os escravos eram seres humanos oprimidos pelo mais duro dos regimes de exploração de trabalho. Não escapavam ilesos a degradação imposta por esse regime. Enfrentavam-nas com sofrimento, humor, astúcia e também egoísmo perverso. Escravos agrediam escravos em disputa por mulher, para entregá-los a capitães do mato ou para roubá-los. Mulheres escravas faziam da sedução sexual de homens livres o caminho para o bem-estar e a liberdade. Se não alcançaram o êxito espetacular de Xica da Silva, várias delas conseguiram sair do sufoco da senzala. (Gorender *apud* Araribá, p.220)

A atividade, embora interessante, ao ser colocada sob este formato na última Unidade do livro, a discussão suscitada por ela corre o risco de não acontecer invalidando-a e figurando entre as ações que carecem de muita boa vontade para se concretizarem. Para terminar esse tema 5, o sincretismo religioso é colocado como uma importante forma de resistência negra à escravidão, por meio dele os escravos criaram subterfúgios para manutenção

de suas religiões e tradições. As atividades dessa Unidade trazem textos, mapas, desenhos e gravuras sobre o trabalho nos engenhos, sobre os quilombos, sobre Zumbi de Palmares e sobre os quilombos remanescentes. A sessão em Foco com o título Senhores e Escravos trabalha com vários textos, mapas e gravuras que discutem desde o tráfico negreiro, enfocando inclusive o continente africano, até dados cotidianos tais como a alimentação de senhores e escravos. O encerramento da Unidade e da sessão Em Foco se dá com uma atividade intitulada compreender o texto, o texto em questão se chama *O pioneirismo de Gilberto Freyre*, e trata-se de uma adaptação para jovens em forma de história em quadrinhos da obra *Casa Grande e Senzala*.

O livro do sétimo ano é, em nossa opinião, o mais completo naquilo que se refere aos conteúdos da Lei, contudo ele não está isento de problemas. A Unidade 8, dos três livros apresentados até o momento é a mais interessante, pois busca contrapor visões diferentes no estudo da história negra brasileira oferece elementos novos para compreensão da Instituição Escravidão. Contudo, também trabalha com os boxes e as sessões de final de capítulo para apresentar os textos e imagens mais instigantes, porém o seu maior problema, o grande entrave para que se possa desenvolver um trabalho coeso e significativo com essa unidade decorre do fato dela ser a última unidade do livro. Dificilmente, nós professores, trabalhamos o livro inteiro, não há tempo para isso, e se o professor segue a organização do livro, o que há de mais interessante para ser trabalhado, em relação a Lei, se perde.

O currículo do nono ano enfoca uma série de conteúdos referentes a história e cultura africana e afro-brasileira, nesse ano são estudados os processos de abolição, o imperialismo na África, a descolonização da África e a luta pela ampliação dos direitos civis nos Estados Unidos e na Europa. Além desses durante a consolidação da Primeira República aconteceram a Revolta da Chibata e remodelação do centro do Rio de Janeiro, com a formação das favelas nos morros cariocas, apenas com esses temas já seria possível estabelecer um diálogo acerca da questão negra no Brasil e fora dele. Contudo, novamente, a maioria desses conteúdos faz parte dos manuais didáticos há muito tempo, por isso, mais uma vez o que observamos foi se novos olhares e outros temas foram acrescentados a esses. Por exemplo, dissemos antes, que no Brasil a história negra tradicional se encerra com a

abolição, procuramos então verificar se após a Lei enfoques sobre a condição do negro livre foram acrescentados aos livros didáticos.

A Unidade 1: A era do imperialismo, do livro do nono ano traz no tema 3: A era dos impérios, a partilha da África e da Ásia no século XIX, não tem-se uma abordagem que seja essencialmente diferente daquela encontrada no livro do nono ano do PNL D anterior, abordam-se os aspectos políticos, econômicos e culturais que levaram a formação dos novos impérios nesse período. Mas, nesse livro ao final da Unidade na sessão Em foco, intitulada *A expansão imperialista na África* encontramos vários textos abordando diversos aspectos da África subsaariana desde questões econômicas a questões culturais, em diferentes espaços temporais. A sessão se encerra com o texto de Mia Couto, um moçambicano que discute o olhar da Europa sobre a África, um texto que permite uma reflexão sobre como nos acostumamos, assim como os europeus, a enxergar o continente africano como um lugar de miséria, violência e corrupção, e também como o próprio africano adaptou-se a uma história de vitimização.

Em seguida na Unidade 2: A república chega ao Brasil o tema 1: A questão escravista no Brasil imperial, traz as questões relacionadas ao processo que redundou na abolição. Em comparação às coleções dos PNL Ds anteriores, podemos interrogar se há algo de novo? Sim, dois parágrafos procurando dar conta da condição dos ex-escravos no pós abolição. A Revolta da Chibata ou Revolta dos marinheiros esta colocada ao final da Unidade numa sessão chamada “Personagem”. Nas Unidades seguintes nenhuma discussão nova foi trabalhada, a história negra volta à cena na Unidade 6: O mundo bipolar, novamente na sessão Personagem onde temos um texto sobre Martin Luther King e a luta pelos direitos civis dos negros norte americanos. O tema 6 dessa Unidade 6 trata trabalha a descolonização da África e tem como elemento diferenciador um *box*, colocado logo depois do tópico sobre o apartheid na África do Sul, com um texto sobre a África do Sul hoje. Já nas atividades encontramos um fragmento de uma reportagem de Mariana Della Abarba para o jornal O Estado de São Paulo, *Violência Xenófoba ressuscita terror da época do apartheid*, a matéria trata de uma onda de revolta contra estrangeiros ocorrida na África do Sul em 2008. A última Unidade do livro A nova ordem mundial, ao tratar do Brasil na nova ordem mundial tem em um *box*

chamado “Conceitos históricos” no qual colocou-se um texto sobre a reserva de cotas nas universidades brasileiras para afrodescendentes e alunos egressos de escola pública.

Depois de avaliada os quatro livros da coleção Araribá, constatamos ter havido a inserção de conteúdos referentes às propostas da Lei 10.639/03, contudo, em 2008, isso se deu de uma forma ainda tímida dentro de uma estrutura que não privilegia os aspectos mais interessantes das histórias contadas sobre a África e sobre os afrodescendentes, sendo recorrente a presença dos boxes e das sessões de fim de Unidade discutindo assuntos que seriam pertinentes ao texto principal. E se como afirma Circe Bittencourt (2004), “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos [...]” (p.296), essa estrutura de organização deixa de desempenhar o seu papel de mediador e facilitador no processo de aquisição desses conceitos, pois ao colocar em segundo plano questões que deveriam estar em primeiro os autores lhe atribuem uma importância secundária, e num sistema educacional, no qual o currículo de história é vastíssimo, acabamos por privilegiar os destaques e não os complementos.

Outro aspecto da inserção desses conteúdos está na manutenção de uma visão ainda eurocêntrica de história, em função dessa visão a história necessita ser contada seguindo uma cronologia linear, partindo-se dos grandes reinos em direção a atualidade, essa organização temporal não é um erro, mas como a apresentação desses reinos são sempre muito breves e pouco aprofundadas, talvez fosse mais interessante buscar outras histórias para serem trabalhadas. Ademais, esperava-se (ou melhor, eu esperava) que os livros didáticos trouxessem à baila as diferentes Áfricas, as realidades culturais, sociais e econômicas diversas, existentes nesse continente, e isso não acontece. Além disso, embora o livro esteja adaptado à Lei, conserva muito de uma representação tradicional do negro, ainda muito associado à escravidão e toda a negatividade advinda dela, podemos perceber que essa representação se mescla a outras mais afirmativas, sem, no entanto, romper com essa versão mais vitimizadora da história negra. Para Lima, o risco dessas representações está em manter, uma imagem na qual os negros sempre,

Aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso. (LIMA, 2005, p.103).

Ainda que consideremos 2008 como um marco divisor, por ter sido o primeiro ciclo de produção da coleção Araribá adaptada a Lei 10.639/03, não ignoraremos que as mudanças foram bastante sutis na forma como a história africana e o negro são apresentados na obra. Compreendemos que o livro didático é um meio e não um fim, mas cientes de que para muitos professores o primeiro contato com os conteúdos de África se deu por intermédio desse instrumento pedagógico, o quadro que se desenhou se não foi de um reforço de estereótipos, também não foi de desconstrução dos mesmos. É real que ocorrem alguns lampejos nessa direção, porém eles não se aprofundam e acabam se perdendo. Um bom exemplo disso é a exposição de duas visões antagônicas quanto a escravidão no Brasil, a de Freyre e a de Gorender, no livro do sétimo ano outras discussões poderiam ter sido levadas a cabo, mas os autores ficam restritos a apresentação das duas teses.

Em suma, quando vamos verificar se os conteúdos propostos pela Lei estão contemplados na Coleção, a resposta é sim. A forma como esse novo currículo aparece desenvolvido nos provoca inquietação devido à superficialidade de sua apresentação e a organização inerente à obra com a presença excessiva de textos em boxes e sessões complementares para todos os assuntos, inclusive aqueles referentes à história e cultura africana e afrobrasileira. Outro ponto frágil está no tocante à cultura, os aspectos culturais praticamente não aparecem e mais uma vez quando acontece é de maneira complementar. Em suma, a Coleção Projeto Araribá, aprovada para 2008-2010, cumpria as exigências da legislação, mas não de uma forma atraente ao professor e aos alunos. As concepções adotadas não produzem a empatia



histórica esperada. E quando o fazem encontram-se deslocados do ponto central das discussões, ou ainda no último capítulo do livro.

Desta forma, percebemos que seria importante verificar como os professores aplicam à lei na prática de sala de aula, como o fazem e, mais importante, se o fazem. Para tanto, em um primeiro momento verificamos os PPS de algumas escolas, o Planejamento Anual de alguns professores e seus Livros Registros, análise que se encontra no próximo capítulo.

### **Capítulo III: Saberes Docentes: como ficou a lei na prática?**

Para entendermos como os professores se apropriam da Lei 10.639/03 em sala de aula é necessário pensar a respeito de sua formação e dos saberes que os mesmos acessam em seu cotidiano. Neste sentido, a respeito dos saberes profissionais dos professores, Maurice Tardif (2000) acredita que os mesmos são variados e heterogêneos. E, em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Para Tardif, em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Mas também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. E, da mesma forma, se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares. O professor também se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Ainda, segundo Tardif, os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino. Eles são, antes de tudo, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem “uma” teoria ou “uma” concepção unitária de sua prática. Ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

De acordo com Célia Maria Fernandes Nunes:

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. (NUNES, p.132, 2001).

Conforme Nunes, é neste período que se inicia o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor. Estas pesquisas destacam a importância de se pensar a formação numa abordagem que vai além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Neste contexto, para a autora, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com a marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc. Em sua análise, Nóvoa contribui ao afirmar que esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. “Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional” (Nunes, p.133, 2001).

A autora ainda afirma que Nóvoa acrescenta que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc.

Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente. (NÓVOA *apud* NUNES, p.141, 2001).

Nesse espírito, Nóvoa reafirma que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. (Nunes, p.142)

Ainda a respeito da discussão dos saberes docentes, Ana Maria Monteiro afirma que alguns autores como Tardif, Lessard e Lahaye, Perrenoud, Schön e Schilman, ao realizar o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão.

### **3-1 Algumas discussões sobre os saberes docentes**

Por outro lado, tais ideias dos professores de que se aprende de fato na prática, coadunam com as discussões realizadas por Alison Paim (PAIM, 2007, p. 158), quando afirma que é na prática de sala de aula que acontece o “fazer-se” do professor.

Conforme o autor, formar alguém não é uma coisa definitiva e muito menos feita como se estivéssemos inseridos em uma linha de produção, embora tal ideia ainda prevaleça em muitos cursos de licenciatura. Ao contrário, o “fazer-se” professor implica uma ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Tal ideia propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista. Assim, segundo Paim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades, em especial para pensarmos o profissional que sai da universidade com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, percebendo-se como produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos. O que requer, por outro lado, levar em consideração as diferenças, especificidades e compreensão dos alunos como possuidores de saberes que precisam ser respeitados.

Também entendemos que é de fundamental importância investigar alguns resultados decorrentes da experiência desses professores, para pensarmos de que forma eles fazem uso do contato que estabelecem mais

intimamente com a universidade após, geralmente, um longo período de afastamento depois que se formam.

Pois, como considera Victor Seal da Cunha (CUNHA, 2006, p. 49), é em sala de aula que os desafios acontecem e conforme as dificuldades são apresentadas os professores recorrem ao seu repertório de saberes adquiridos em espaços diversos, como o da formação e do fazer docente, sem uma fidelidade a nenhuma determinada matriz teórica. Pois, a aula “tem que dar certo” dependendo do momento e da situação.

Seria necessário, acreditamos, para o entendimento dessa dificuldade, pesquisar quais fatores determina a apropriação do professor em relação aos diferentes conteúdos, quais são os saberes fundamentais em sua formação, seus saberes experienciais, sua memória escolar, representações que ele traz consigo do que seria um bom professor, fatores associados ao sexo, idade, etnia e religião.

O pesquisador Luiz Carlos Paixão da Rocha, em sua dissertação de mestrado sobre as dificuldades de efetivação da Lei, no estado do Paraná, realizou uma pesquisa junto a uma escola estadual de Curitiba, buscando entender porque era tão complicado efetivar as propostas da Lei. Muitas foram as justificativas dadas pelos professores para não mudarem à abordagem tradicional destinada a história dos negros no Brasil: alguns alegaram não terem recebido em sua formação acadêmica inicial um arcabouço de conhecimentos a esse respeito, outros se reportaram a falta de uma formação continuada eficiente para sanar as lacunas relativas a esses saberes, falta de materiais necessários, entre outros motivos foram apresentados. Dos 60 professores, entrevistados por Rocha, 50% afirmaram que mesmo depois da Lei entrar em vigor eles não trabalham os conteúdos a ela relacionados e 90% disseram considerar insatisfatória a abordagem feita sobre os negros nos livros didáticos.

Várias outras questões foram realizadas por Paixão aos professores, mas não as trataremos aqui. Por hora, nos interessa a presença no mesmo espaço de dois grupos, de posturas antagônicas, um que se coloca no âmbito da ação efetiva, outro que optou pela não atuação. Uma das principais conclusões a que chegou Rocha, para esse segundo grupo, é de que a negação em praticar a Lei, acontece em meio a um conflito pessoal e

ideológico, pois os conceitos nos quais o professor acredita está em contradição com o que está sendo prescrito, por meio da legislação, para que ele realize. Diante disso, eles se mantêm firmes em suas convicções negando-se a rever suas posturas, ainda que não o façam abertamente. Sob a alegação da existência de um grande número de dificultadores para implantarem a proposta, fazem da inércia sua principal resposta ao descontentamento que sentem em relação às propostas de um novo currículo. Superar essas dificuldades pode significar um longo processo de enfrentamentos:

[...] Estas dificuldades têm sido apontadas em quase todos os debates sobre o tema que o autor desse artigo tem participado. No entanto, em que pese a concretude das razões apontadas acima, o entendimento presente nesse artigo é de que, uma das principais dificuldades a ser superada para a efetivação da Lei 10639/03 é o fato de as construções ideológicas sustentadoras do racismo brasileiro estarem presentes, ainda hoje, nos educadores, nos gestores educacionais, e no conjunto da sociedade brasileira. Estas, criadas no passado para a justificação da escravização de africanos e para a naturalização das desigualdades, trazem reflexos muito fortes para a cultura da escola. Este dado parece ser fundamental para qualquer propositura que tenha como objetivo fazer com que a escola possa ser um espaço privilegiado para o enfrentamento ao preconceito, ao racismo e às desigualdades sociais e raciais presentes em nosso país. Nesse sentido, a efetivação da nova legislação precisa ter como horizonte um enfrentamento contraideológico. (ROCHA, 2009, p.49-50).

Ainda nos utilizando da pesquisa de Rocha, ele revela que na escola pesquisada existe um grupo de professores empenhados em implementar as propostas da legislação. Sob a ótica da discussão currículo oficial/ currículo real, a decisão desses professores em realizar esse trabalho, funciona como elemento de validação da política curricular nacional. No entanto, nas práticas de sala de aula, novos contextos poderão ser produzidos a partir dessa validação, pois mesmo ela não está isenta a apropriações adequadas a cada realidade, estamos de acordo com Silva sobre novas identidades e sujeitos poderem ser forjados quando ocorre a implementação de uma nova política curricular:

Em um outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela

define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. [...] O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades. (SILVA, 2001, p. 11-2)

A leitura dos trabalhos de Paixão e Silva nos possibilita algumas constatações: primeiramente, os significados que os professores encontram em ensinar ou não um conteúdo difere muito entre si. Em segundo lugar, o que torna legítimo retirar o currículo da esfera do prescrito para o realizado pode ser, em determinadas situações, uma questão pessoal. Por fim, constatamos que os enfrentamentos são inevitáveis, assim como as resistências e suas estratégias; contudo eles são, muitas vezes, silenciosos. Essa cultura da adoção de estratégias e táticas de resistências silenciosas impede-nos de, pensando estritamente no caso da Lei 10.639, detecta, *a priori*, onde os estão problemas e de propor soluções pertinentes. O silêncio e a ausência de indagação geram a falsa impressão de concordância. No entanto, um olhar mais atento à sala dos professores, aos cursos de formação pedagógica permite-nos a absorção nas entrelinhas e, algumas vezes abertamente de quais são os principais problemas de efetivação desse currículo.

Falta aos gestores e teóricos de políticas curriculares um conhecimento mais concreto das realidades de sala de aula, um conhecimento que se coloque além dos estudos de caso e trabalhos por amostragem. É possível que se houvesse um diálogo maior com os professores, currículos como o da Lei nº 10639/03 ao chegar ao sistema educacional não seriam alvo de um prejulgamento, e seriam efetivados com maior facilidade. Imersa num amplo contexto de outras indicações de trabalhos que constantemente chegam aos professores, a Lei pode ter parecido ser mais um daqueles problemas que o Estado e a sociedade não sabem como resolver e delegam a escola a obrigação de fazê-lo. Assim, os recursos e argumentos mobilizados para a produção de uma empatia parecem não terem sido suficientes, pois são variadas as temáticas com as quais o professor precisa, de acordo com as

orientações governamentais, lidar cotidianamente. A sociedade produz novos desafios em uma velocidade superior a sua capacidade de solução, assim anualmente surgem questões urgentes a serem desenvolvidas com os alunos, são problemas com: o meio ambiente, a questão do indígena, as questões de gênero, os idosos, a homoafetividade, problemas com drogas, violência, gravidez na adolescência, entre outros. Em meio a todos esses temas existe o conteúdo clássico, o professor de história, e todos os outros, recebe a orientação de trabalho com esses muitos conteúdos, devendo inseri-los sempre que possível em seu trabalho principal. Como a interdisciplinaridade está longe da realidade, os planejamentos para um desenvolvimento conjunto desses temas não ocorre, temos com isso um trabalho que se dá pela empatia e identificação, quando o professor se interessa realiza o trabalho, caso não goste da temática nada acontece.

Algumas indagações surgem no momento de efetivar as propostas da Lei, como se trata de conteúdos novos, ausente da formação acadêmica de inúmeros professores, e aos quais nem todos os professores acessaram por meio de cursos de formação continuada ou através de outros materiais pedagógicos apropriados, o que se esperar do ensino de história da África? Quais quesitos um professor precisa reunir objetivando ofertar uma aprendizagem significativa, quando falta ao próprio essa aprendizagem? Weddeburn elenca três pré-requisitos necessários ao ensino de história da África:

Levando em conta tudo o que precede, os estudos sobre a história da África, especificamente no Brasil, deverão almejar a conjunção de três fatores essenciais: uma alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas, e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade. (WEDDEBURN, 2005, p.34).

Ora, esses pré-requisitos encontram legitimidade na Lei, mas são construídos na prática cotidiana e para tanto necessitam serem apropriados e entendidos por aqueles que dele farão uso, e nenhuma lei realiza essa tarefa. Por exemplo, depois de anos de magistério não há como manter o discurso da



interdisciplinaridade quando os planejamentos são feitos individualmente, ou no máximo por disciplinas, e nas Semanas Pedagógicas o tempo a eles reservados é o que sobra. Para que esses quesitos se concretizem Weddeburn adota a tese da adoção de uma pedagogia empática, segundo ele esse processo poderia se construir, a princípio, pela organização de “oficinas de formação de agentes multiplicadores”, escolhidos entre os diversos professores das humanidades e não apenas os de história. A ausência dessa empatia, não impossibilita o ensino de história da África, mas o debilita. Nessa perspectiva empática, o autor chama atenção para os velhos e novos problemas que os professores encontrarão no ensino da história africana:

O docente incumbido da missão de ensino da matéria africana se verá obrigado durante longo tempo a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam essa matéria. Também terá de se defrontar com os novos desdobramentos da visão hegemônica mundial que se manifesta através das novas ideias que legitimam e sustentam os velhos preconceitos. (WEDDEBURN, 2005, p. 33).

Embora a ideia de missão seja algo com a qual não compartilhamos, concordamos que faz parte do trabalho do professor atuar na desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados ao ensino da história da África e dos afrodescendentes, e não é um trabalho simples. A ideia de uma pedagogia empática é importante porque convida o professor a se colocar no lugar do outro e despertar nos alunos o interesse em fazer o mesmo, criando essa empatia com o passado e o presente africanos, poderemos a médio e longo prazo gerar um aprendizado significativo, despido de preconceitos e imbuído de um sentimento de naturalidade no trato com esse conteúdo, porém mais importante do que desenvolver uma empatia em relação a essa história é o fornecimento desse conhecimento, não se pode esperar uma empatia com o desconhecido. A importância no processo ensino aprendizagem desse conteúdo se equivale à dos demais conteúdos programáticos, porém, a “ensinagem” também carece de significado, e durante essa pesquisa raramente nos deparamos com a presença desses significados.

O ensino de História da África carece de ser compreendido como necessário, independente da existência de uma legislação que o obrigue,

abandonar a visão de que ele faz parte de uma formação complementar pode ser um primeiro passo rumo a essa naturalização, estamos de acordo com Lima e Souza Neto quando diz:

O Ensino de uma História da África – ao nosso ver – ultrapassa as determinações de Leis obrigatórias, é mister que ela responda as perspectivas de um Professor de história no momento que este se habilita à compreensão e análise da humanidade em sua trajetória no tempo. Propor um ensino a partir dos estudos “clássicos” e ou antigos não apenas por cumprimento de uma Lei, mas para fazer uma ponte de comunicação entre o passado e o presente, uma vez que o passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado, fazendo com que a árdua função de um historiador recubra-se de significados e de sentidos. Neste caso um estudo da história da África se justifica por si só como uma responsabilidade designada. (LIMA e SOUZA NETO, s/d, p.3).

Essa transformação conceitual ainda é um processo em construção, e o próprio caminho, que deverá ser percorrido para que ela assuma contornos nítidos está se fazendo nas práticas cotidianas.

O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. As relações trabalho-capital realizadas no escravismo brasileiro são antes de tudo, relações entre africanos e europeus. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. (CUNHA 1997, p.67)

Quando e se esse novo currículo for admitido como sendo sim político, mas também cultural e social, novos significados lhe serão atribuídos, porque ainda que haja diferenças no espaço e nas práticas que produzem os dois, de acordo com Silva, o currículo também é um campo de produção e de criação de significado, pois:

[...] Mesmo que apareça em nossa frente como um produto acabado, como uma matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais. [...]. (SILVA, 2001, p.22).

Dentro do contexto escolar enquanto um novo currículo não adquire significado figura no rol das meras indicações, o trabalho de significação passa pela discussão e compreensão da necessidade ou não de se praticar esse novo currículo. Em mais de dez anos de sua indicação a Lei 10.639/03 ainda não adquiriu significado para considerável parcela dos professores e permanece no campo das indicações. A seguir verificaremos e analisaremos como os professores estão propondo, registrando e desenvolvendo os conteúdos sobre africanidades.

### **3.2- PPPs, Planejamentos Anuais e Livros Registros: perseguindo indícios da aplicação da Lei 10639/03**

No primeiro semestre de 2013, nos dirigimos ao Colégio Estadual Newton Guimarães em Londrina, localizado na região central da cidade, para verificarmos de que forma ou formas os conteúdos referentes à Lei estavam sendo trabalhados. Trata-se de um colégio muito bem-conceituado no município e no estado do Paraná, com base nos dados do IDEB o Colégio é considerado o melhor do Estado desde 2012. A escola recebe uma clientela oriunda da classe média. De acordo com os professores e diretores da escola a família da maioria desses alunos se faz sempre presente na educação dos filhos, também de acordo com os profissionais da escola o número de crianças e adolescentes negros ou pardos na escola é baixo, havendo um maior número de alunos brancos e descendentes de asiáticos.

Dividimos a nossa pesquisa em dois momentos, primeiro realizando um estudo dos documentos oficiais produzidos pelos professores e pela escola, são eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP), os Planejamentos Anuais dos Professores e os Livros de Registros de Sala de Aula dos Professores e, num segundo momento aplicamos um questionário aos professores da Unidade acerca dos trabalhos realizados ou não com os conteúdos da Lei 10.639/03. Escolhemos para pesquisa o ensino fundamental II (sexto a nono ano) para o ciclo 2008-2010, o primeiro período no qual os livros didáticos estavam adaptados a nova legislação. A escola e sua diretoria (são duas vices diretoras e uma diretora) foram bastante receptiva ao trabalho nos dando liberdade de

consultar os acervos sem restrições ou acompanhamentos. No entanto, logo no início da pesquisa nos deparamos com um problema, grande parte dos planejamentos dos professores haviam se perdido, alguns foram levados pela antiga pedagoga da escola ao se remover para outro Colégio, pois, ela acreditava ser a dona desses documentos que anualmente lhes era entregue pelos professores. Outra parte dos planejamentos foi descartada pela pedagoga que substituiu aquela que se removeu, essa última entendeu que esses documentos velhos precisavam ser descartados para a obtenção de espaço. Diante disso, trabalhamos com um número limitado de planejamentos, alguns poucos preservados na escola e outros recuperados pelas professoras da disciplina de história que os guardava em meio eletrônico. É importante ressaltar que existiam planejamentos de todas as séries, mas para as séries com mais de um professor não foi possível localizar um exemplar de cada uma delas. E, também, como será explicado a seguir, os planejamentos são compartilhados entre os professores, o que nos possibilitou acessar tudo o que foi planejado para a disciplina de história no ensino fundamental II entre 2008-2010. Não encontramos problema quanto ao uso do PPP e dos Livros de Registros.

O objetivo da análise desses documentos era o de verificar qual a proposta da escola para o trabalho com a diversidade, mais especificamente, com a Lei 10.639/03, manifesta em seu Projeto Político Pedagógico, observar no planejamento anual dos professores de história o que eles haviam pretendido trabalhar no decorrer do ano em relação aos conteúdos da Lei e, por fim, contrapor esses planejamentos aos Livros de Registros, nos quais diariamente os professores anotam os conteúdos efetivamente desenvolvidos em sala de aula. Em um segundo momento, realizamos a aplicação de um questionário aos professores nos quais eles relatam o seu trabalho com a Lei 10.639/03. Foram analisados os três Projetos Políticos Pedagógicos referentes aos anos de 2008, 2009 e 2010.

Devido aos problemas com os Planejamentos, conseguimos ter acesso apenas a nove deles. Os planejamentos normalmente são anuais e organizados em bimestres e os professores apresentam um planejamento por série, independente da quantidade de turmas que possuam ou do período em que estejam trabalhando. Também, é comum que séries que tenham mais de

um professor ministrando as aulas apresentem apenas um planejamento, pois os professores se reúnem e fazem o planejamento de forma conjunta. Para o ano de 2009 não foi possível localizar nenhum planejamento, mas deduzimos, devido à semelhança entre os planejamentos de 2008 e 2010, que provavelmente os planos de 2009 não difiram muito dos outros dois. Quanto aos Livros de Registros analisamos trinta e nove (39) livros, ou seja, trinta e nove turmas de sexto a nono ano foram analisadas na disciplina de história para o período 2008-2010. Sete professores atuaram nessas turmas, sendo que três desses professores eram substitutos temporários e assumiram as turmas no decorrer do ano letivo de 2009 e uma professora não tinha padrão na escola. As turmas com substitutos foram três sextos anos, três sétimos anos e um oitavo ano. Em 2013, ano de realização da pesquisa dos dados no Colégio, somente três desses professores, desse grupo de 2008-2010, se encontravam atuando na escola, porque são professores efetivos dessa unidade, os demais não foram localizados. É válido ressaltar que a maior parte da carga horária desses alunos encontra-se com os professores da casa.

A análise se iniciou pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Antes de abordar as definições teóricas de PPP, gostaríamos de ressaltar que esses documentos não apresentavam mudanças significativas de um ano para o outro, embora em teoria ele deva ser constantemente realimentado, as alterações que constatamos dizem respeito a números, a quantidade de turmas que variava de um ano para o outro, o número total de alunos e professores que se alterava, enfim informações de uma natureza mais técnica. E, claro, também trazia a mudança na direção da escola, no mais o corpo do texto era o mesmo para esse ciclo analisado.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola deve ou deveria ser uma construção coletiva, a leitura desse documento precisa transmitir aquele que lê a concepção que a escola carrega de gestão, metodologia e a linha pedagógica que orienta o trabalho da escola. Para Betini:

O projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógica faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do

planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

O autor segue afirmando que:

Ao se construir o projeto político-pedagógico, é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola. A realidade macro da sociedade, certamente, afeta a vida da escola, assim como também a afeta a sua realidade interna específica, o seu funcionamento, possibilidades e limites. Não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados. (BETINI, 2005, p. 38-9).

Quando pensamos a escola como um corpo imerso num organismo maior que é a comunidade na qual se localiza, a análise do PPP desse colégio está em conformidade com a sua realidade, uma vez que, como já colocado antes, trata-se de uma região de classe média e poucos alunos e moradores do entorno são negros ou pardos. Porém, quando saímos do contexto micro para o macro social o PPP do colégio, no período estudado, torna-se pouco atuante na tarefa de promoção de uma educação mais conscientizadora dos problemas étnico-raciais. O discurso produzido pelo texto do PPP é democrático e busca conciliar a diferentes dimensões do humano e contempla questões ligadas ao político, ao meio ambiente, ao desenvolvimento físico, entre outras. O texto apresenta uma proposta de objetivos para o ensino fundamental e médio dotado de uma postura discursiva libertadora, que visa questionar a sociedade,

De fato, a escola não pode se restringir a ser mera reprodutora da sociedade vigente. Deve orientar a formação de cidadãos capazes de transformá-la, de desigual, excludente, conflitiva, preconceituosa e violenta para uma sociedade mais solidária, ética, responsável, sensível e criativa. Este salto de qualidade na formação do alunado pressupõe um engajamento politizado da educação como alavanca social. (Londrina, 2009, p.23).

No entanto, esse mesmo PPP em 2009, seis anos após a promulgação da Lei 10.639/03, não faz nenhuma menção direta aos conteúdos propostos

pelas DCNs para o estudo das africanidades e cultura afrobrasileira. Limitando-se a propor que haja “atividades acerca do dia da Consciência Negra” (Idem, p.16) e que se possa “formar Equipe Multidisciplinar conforme orientação da secretaria” (Idem, p.22) para atuar no colégio a partir do ciclo 2010-2011. Se, por um lado, cabe ao PPP planejar as ações de gestão e pedagógicas para um futuro próximo, a ausência de um projeto de inserção da Lei 10.639/03, ecoa na fala dos professores ao afirmarem que antes de 2012 a Equipe Multidisciplinar achava-se restrita a seus integrantes. Por outro lado, pensar em atividades relacionadas ao dia da Consciência Negra demonstra um conhecimento da legislação, no entanto, acompanhado de uma interpretação equivocada, na qual tudo se resolve num dia ou numa semana dedicada a questão negra.

O Projeto Político Pedagógico segundo a pesquisadora Veiga deverá contemplar alguns princípios norteadores na sua realização, entre eles “a igualdade de condições de para acesso e permanência na escola” e “qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais” (Veiga, 2002). Embora, seja mérito do colégio seu bom desempenho em provas e exames nacionais, também se faz ausente o questionamento de porque nessa realidade privilegiada a presença de alunos negros e pardos se encontra(va) tão reduzida. Essa falta de um engajamento na efetivação da Lei, presente no PPP, permeia as propostas das diferentes matrizes curriculares que se encontram no PPP, a disciplina de história que junto com português e artes são as responsáveis principais pela realização da Lei, não fará menção alguma aos conteúdos que deviam ser trabalhados por ela. Após a leitura do PPP os itens mais próximos da 10.639/03 elencados pelos professores de história foram:

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (Londrina, 2009, p.43)

Essas ausências também se fazem presentes nos Planejamentos Anuais dos professores de história do Colégio, dos nove Planejamentos aos quais tivemos acesso, apenas dois trazia uma proposta de trabalho que se diferenciava dos conteúdos tradicionalmente trabalhados com relação a história negra, esses novos conteúdos propostos eram parte do livro didático adequado a Lei 10.639/03. Em todos os Planejamentos para o sexto ano encontramos a proposta de trabalho com o conteúdo sobre o Egito Antigo, por exemplo, mas sabemos que esse conteúdo sempre foi apresentado e discutido pela disciplina, independente da aprovação da Lei, ademais não localizamos nenhuma menção ao fato do Egito está localizado na África e, portanto, o seu estudo contribuir para compreensão da Antiguidade africana. Exceção feita ao Egito, nenhum outro povo ou civilização africana aparece nos planos de trabalho para os sextos anos no período de 2008 e 2010. De acordo com o artigo 13 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) o Planejamento ou Plano de Trabalho Docente deve está em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola, assim:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
  - IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
  - V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.
- (BRASIL, 1996)

Ao analisarmos os Planejamentos dos professores, apenas, sob a ótica do segundo item do artigo 13 da LDB, verificamos não haver incoerência alguma entre a política curricular da escola e as expectativas de realização do trabalho docente para cada período letivo, pois a Proposta Pedagógica da escola não explicitava a intenção de desenvolver os conteúdos da Lei 10.639/03. O que acaba se manifestando nesse caso é um descumprimento da Lei, que é obrigatória, e das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) e DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais) que orientam quanto aos conteúdos a serem



trabalhados nas disciplinas de artes, história e língua portuguesa em toda educação básica. Nesse sentido as DCE paranaenses para o ensino de história ressaltam a importância da Lei e reforça a sua obrigatoriedade:

o cumprimento da Lei n. 10.639/03, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Paraná, 2007, p.12)

Dando continuidade a explicação de relevância da Lei, as Diretrizes do Paraná, fazendo uso do texto de Circe Bittencourt, orienta para que haja um rompimento com a arraigada visão eurocêntrica de história, expandindo-se os focos interpretativos a outros eixos norteadores. Os formuladores da proposta procuram justificá-la da seguinte forma:

Ainda sobre esta proposta “não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas” (BITTENCOURT, 2004, p. 159). Esta nova perspectiva de divisão temporal a partir da história brasileira torna possível analisar os componentes mais complexos das heranças africanas como, por exemplo, a reivindicação dos movimentos negros a respeito da inserção da cultura africana e afro-brasileira no ensino de História. (Paraná, 2007, p. 31).

Com a adoção desse encaminhamento alinhado ao discurso das Diretrizes Nacionais era de se esperar que os Planos de Trabalho Docente de 2008 em diante estivessem adaptados e contemplassem, em sua redação, propostas de trabalho com a Lei, pois se os Planejamentos estivessem em consonância com a SEED, teríamos encontrado menção à História e Cultura da África e afrobrasileira, pois, para as DCEs paranaense:

no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente; (PARANÁ, 2008, p. 32).

Ou seja, seguindo o padrão adotado para qualquer conteúdo, aqueles referentes à Lei 10.639/03 deveriam constar dos Planos de Trabalho Docente, para que sobre eles se aplicassem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação destinados aos demais. Prosseguindo na leitura dos Planos encontramos para os sétimos e oitavos anos conteúdos relacionados à escravidão negra no Brasil, perpassando seu processo de formação até a transição para o trabalho assalariado, sendo que no oitavo ano a professora se propõe a relacionar a Revolução Industrial com a lenta, mas progressiva diminuição do trabalho escravo. Como citado antes dois planejamentos traziam uma proposta de conteúdo constante na Lei e já presente no livro didático adotado pelo Colégio, como vimos no capítulo anterior. Dois professores um do sétimo e outro do sexto ano elaboraram seus planejamentos incluindo conteúdos sobre a Lei. “A África dos grandes reinos e das sociedades tribais”, foi um conteúdo proposto para ser estudado no primeiro bimestre de 2008, pelo sétimo ano. Para o quarto bimestre desse mesmo ano letivo, o professor planejou trabalhar com seus alunos as diferentes formas de resistência à escravidão abordando desde as fugas para os quilombos até o sincretismo religioso. Em certa medida, isso não chega a ser inovador, mas a inclusão de outras formas de resistências além das fugas demonstra uma preocupação em introduzir novos elementos na compreensão desse sujeito histórico.

Também nos permite inferir que os professores, dessa série, tendiam a seguir os componentes curriculares presentes nos livros didáticos. Essa hipótese é resultante da análise que fizemos dos livros de registro de sala dos professores, mesmo entre aqueles professores que não colocaram em seus Planos de Trabalho esse conteúdo, ele aparece em seus livros de registro como tendo sido ministrado aos alunos. Contudo, esse não é um padrão que se manifestará em outras séries, veremos nas demais séries enfoques mais pontuais, restritos a um professor ou outro, e em casos de um professor com mais de uma série isso não implicou na realização do trabalho em todas elas.

Permanecendo no campo dos Planos de Trabalho Docentes, o Paraná, nos últimos anos, tem seguido muito da proposta de Gasparin (2002), que assim como Demerval Saviani concebem o Planejamento dentro de uma perspectiva histórico-crítica, na qual o aluno e a realidade em que se insere se apresentam no Planejamento do professor:

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2011, p. 3).

Ao tomarmos essa perspectiva histórico-crítica como base para avaliação do material estudado, corremos o risco de interpretar os Planos de Aula analisados como simplistas ou técnicos demais, no entanto, encontramos no próprio Gasparin uma explicação para o fato dos professores do sétimo ano não seguir o planejado e sim o livro didático. Para o pesquisador:

Em primeiro lugar, o planejamento, para a grande maioria, não é essencial para ministrar suas aulas. Em segundo lugar, com muita frequência, o que é planejado não é depois posto em prática. Portanto, é considerado perda de tempo dedicar-se a esse tipo de tarefa. Todos, porém, reconhecem a necessidade e a validade de um plano de trabalho. (GASPARIN, 2007, p. 155).

Essa constatação dificultaria conclusões acerca da efetivação da Lei se o Planejamento escrito fosse a única fonte de pesquisa, porque o professor muitas vezes não segue o planejado, assim, constar do planejamento que se pretende trabalhar com a história e cultura da África e afrobrasileira não implica em uma verdade incontestável, o contrário também não, o professor no início do ano letivo não intenciona entrar nesse conteúdo, porém, no decorrer do ano letivo decide fazê-lo. Esses quadros se desenham porque, como se sabe, os currículos se realizam no cotidiano da sala de aula e a urgência em responder às inquietudes de um determinado momento, levam o professor a novas escolhas. Outro motivo que nos levou a considerar os planejamentos apenas dentro do conjunto de documentos, que sempre foi o planejado, foi o fato de serem quase “cópias” anuais, ou seja, de 2008 para 2010 pouco ou nada se alterou nos planos de trabalho docente. Não é raro que o professor “reedite” seu planejamento de um ano letivo para outro. Também, não é incomum os professores partilharem o mesmo planejamento, sendo frequente planos iguais de professores diferentes.

Nos demais Planos de Trabalho Docente, dos sextos, oitavos e nonos anos não havia registro que objetivasse o trabalho com os conteúdos da Lei 10.639/03, embora para os sextos anos de 2010, no quarto bimestre, a professora planejasse trabalhar com as resistências, entre elas o sincretismo religioso, nos livros de registro dessa professora nada consta. Para os oitavos anos a abordagem desses conteúdos esta inserida no contexto da Revolução Industrial e do Neocolonialismo e, no Brasil o enfoque se dá no processo de transição do trabalho escravo para o assalariado, os planejamentos dessa série para os anos verificados contemplam esses conteúdos, mas é válido lembrar que esses mesmos conteúdos integram um currículo clássico da disciplina de história.

Quando chegamos aos planejamentos para os nonos anos, nos intrigou o fato de não localizarmos qualquer tipo de intenção de trabalho com a legislação, nem com um olhar tradicional e nem buscando atender as propostas da legislação. Pareceu-nos estranho essa ausência porque a descolonização da África e da Ásia, o *apartheid* na África do Sul e nos Estados Unidos são estudados nesse ano, especialmente o primeiro tópico entendido como um dos motivos que levam a Primeira Guerra Mundial. Essa situação ratifica a afirmação de Gasparin (2002) da importância secundária atribuída aos Planos de Trabalho Docente pelos professores do ensino fundamental e médio, pois ao acessar o livro de registro desses professores, esses conteúdos foram registrados como tendo sido ministrados aos alunos nos três anos letivos pesquisados.

Concomitante ao trabalho com os Planejamentos dos professores, verificamos os livros de registro dos professores. Os livros de registro são instrumentos de uso exclusivo do professor, nele são anotadas as frequências dos alunos, o resultado de suas avaliações, qualquer intercorrência de sala de aula e os conteúdos diariamente ministrados pelo professor. Havendo coerência entre prática e teoria esses livros seriam espelho dos planejamentos. Foram examinados trinta e nove (39) livros. Observamos aula a aula o que foi relatado como trabalhado com as turmas naquilo que se refere a Lei 10.639/03. No decorrer dos três anos sete professores deram aulas de história no colégio. Os livros seguem um modelo padrão e são organizados por bimestre. Seguimos esse mesmo padrão para coletar os dados, quando existia algum

registro anotávamos o ano, o bimestre, a turma, o conteúdo trabalhado e o nome do professor que realizou trabalho. Não havendo nenhum registro as mesmas anotações eram feitas e no local destinado ao conteúdo anotava-se nenhuma menção.

A busca por uma bibliografia que pudesse dar base ao uso dessa fonte para análise da efetivação da Lei 10.639/03 foi infrutífera, não encontramos nenhum trabalho que se utilize desses documentos com essa finalidade. Estão disponíveis dissertações e artigos sobre a importância dos registros escolares, tanto pela existência de exigências legais, quanto pela possibilidade de análise da prática e formação docente a partir dos registros realizados. Frente a isso, o desafio de análise teórica da fonte sem uma instrumentalização preexistente foi grande, mas agradável.

Tendo as análises sido feitas para um ciclo de três períodos letivos, permitiu-nos acompanhar os conteúdos ministrados aos alunos no decorrer desses anos, assim os alunos que em 2008, por exemplo, estavam no sexto ano foram acompanhados até o oitavo ano. Sendo o nono ano a única série a ter apenas um ano de acompanhamento, já que em 2009 estavam no ensino médio. Isso possibilitou verificar se em algum momento esses alunos receberam alguma informação, ou desenvolveram algum trabalho relacionado aos conteúdos propostos pela Lei 10.639/03. Em relação a esse nono de 2008, não é possível afirmar se nos anos anteriores a pesquisa eles tiveram algum conteúdo sobre africanidades e cultura afrobrasileira, no ano de 2008, no quarto bimestre a professora das turmas da série abordou a questão da fome na África a partir da projeção do filme do diretor Terry George, *Hotel Ruanda* (2004), embora seja um filme que narra o genocídio em Ruanda, a professora o utilizou com outro enfoque. Uma postura mais extremista contestaria esse trabalho como algo que atenda as especificações da legislação, pois a visão de uma África miserável e violenta já está cristalizada no imaginário popular, e a grande mídia é a principal responsável por essa versão única de África existente no Brasil.

No entanto, o simples registro da atividade executada não nos habilita a julgar os encaminhamentos e discussões que possa ter sido trazida pela professora, bem como a receptividade e a inquietude causada pelo filme nos alunos não é passível de registro em três linhas, em suma tomamos como

possível e a efetivada a construção de um conhecimento novo sobre uma temática antiga, e esse novo conhecimento se insere na legislação, uma vez que, gera um novo olhar sobre as concepções que se tem do continente africano. De novo, evidencia-se o desalinhamento entre planejamento e prática, essa professora não havia se proposto a trabalhar a temática, mas o fez.

Outra situação peculiar é a dos alunos dos oitavos anos de 2008 e que em 2009 estavam no nono ano, de acordo com os registros estes alunos não receberam conteúdo algum que estivessem dentro das DCNs para o ensino de história e cultura da África e afro-brasileira referentes à Lei 10.639/03. As duas professoras de história das turmas, a dos oitavos (2008) e nonos anos (2009) desenvolveram apenas os conteúdos já tradicionais para essas séries, a escravidão, o neocolonialismo e a descolonização e a luta pelos direitos civis. A opção em não desenvolver nenhum tipo de discussão acerca da questão negra reforça uma ou não ajuda a desconstruir uma prática perniciosa de entre os grupos negros adotar-se uma posição de inferioridade, assimilando-a como natural, segundo Sodré,

Ao se denegar no real-histórico a plena alteridade humana do indivíduo negro, este torna-se objeto de uma valoração negativa explicitada nos discursos sociais e introjetadas nas consciências não só de sujeitos brancos, mas também, potencialmente, de negros. Naturalizando e universalizando essa negatividade, a narrativa romanesca gera um efeito ético de significação da pele negra como evento do Mal. Os manuais escolares, os discursos familiares, os arrazoados do senso comum reproduzem esse efeito, que converge para a generalidade das representações sociais, onde o negro se torna “deshistoricizado” e associado à simples natureza – determinismo climático, pura corporalidade, animalismo, etc. Figurado como dependente da natureza e não da vontade, ele perde valor de pessoa e agente histórico (2000, p.158)

O Colégio Newton Guimarães, como acontece em nos demais colégios estaduais, realizou em outubro de 2010 sua Semana Cultural. No caso da escola pesquisada nessa semana acontece uma Gincana Cultural, diversos temas são propostos pelos professores e depois os representantes discentes, de cada turma, elegem o tema a ser trabalhado no ano. O tema vencedor é trabalhado nos três períodos por todas as turmas, esse tema é dividido em subtemas e de acordo com o número da sala em que se encontra a turma o

subtema é abordado nos três períodos, por exemplo, caso a temática seja música, a sala número 1 (um) recebe o subtema samba, todas as três turmas, manhã, tarde e noite trabalharão samba. A sala 2 (dois) jazz, todas as turmas que estudam nessa sala trabalham jazz e assim por diante. Os alunos competem entre si por meio de desfiles de faixas, *show* de talentos, esportes e diversas outras provas de gincanas comuns. As faixas, o *show* de talentos e a apresentação aberta à comunidade, realizada no último dia da gincana, obrigatoriamente precisam abordar a temática da gincana. Pois bem, em 2010 a temática da Gincana foi “África e suas influências no Brasil”, esse acontecimento não é mencionado nos planejamentos do ano de 2010, o que é justificável, já que a escolha da temática se dá no decorrer do primeiro semestre. Nos livros de registro dos professores encontramos os registros de que houve a gincana com essa temática, porém não há registro das atividades desenvolvidas ou qual teria sido o tema trabalhado por cada uma das turmas.

Por hipótese, concluímos que o filme Nelson Mandela e os tópicos “O Brasil afrobrasileiro hoje” “Um retrato do Brasil: informações do IBGE” apresentados nos nonos anos e “Família e seus valores: afrodescendência” trabalhado nos sétimos anos estejam relacionados a Gincana Cultura. Faz-se necessário ressaltar que cada turma tem um professor responsável por ajudá-la na realização das tarefas, pode ter acontecido de apenas essas duas professoras de história se encontrarem responsáveis por turmas do ensino fundamental, o que não foi possível apurar, pois não havia mais registros sobre isso e os professores com quais conseguimos conversar dizem não se lembrar por quais turmas estavam responsáveis naquele ano.

Podemos considerar o ano de 2010 como atípico, no que se refere a atender às propostas da Lei 10.639/03, a Gincana Cultural proporcionou a todos os alunos a possibilidade de acesso a diferentes conteúdos sobre essa temática, e como a Gincana acontece em outubro, mas se desenvolve nos meses anteriores, com pesquisas e ensaios, o trabalho não ficou restrito a uma semana de apresentações. O Projeto Político Pedagógico, os Planos de Trabalho Docentes e os Livros de Registros dos professores mostraram-se incompatíveis, nem tudo o que se propõe a ser trabalhado é, contudo muito do que foi trabalhado não havia sido proposto. Exceção feita a 2010, os documentos evidenciam trabalhos pontuais, mas não sistemáticos, há ainda

uma falta de naturalidade no trato com esses conteúdos, todos os professores de história trabalharam Grécia Antiga nos sextos anos, mas apenas uma professora trouxe, em 2009, um texto para reflexão versando sobre África. Nos sétimos anos encontramos uma maior recorrência de conteúdos relacionados a legislação, e isso pode estar diretamente associado a organização do livro didático adotado, Projeto Araribá, que para esse ano trabalha mais intensamente os conteúdos da Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Também, sendo esse o aspecto que consideramos mais importante, impera a vontade e a escolha de cada professor. Um dos professores do sétimo ano foi além do livro didático e, segundo seus registros, trabalhou com lendas africanas e o com o vídeo *Kiriku e a Feiticeira*(1998) . O intrigante é que mesmo esse professor dedicou, apenas, cinco aulas para o estudo das Sociedades Africanas, Tribos e reinos africanos os vídeos *Kiriku e a Feiticeira*(1998) e *Lenda Africana* (1965) e um bimestre e meio para feudalismo. Não se trata de mensurar o tempo gasto com esse conteúdo, e sim de entender o quanto ainda é ou era naquele momento (2008-2010) um conteúdo menor, mesmo os professores que fizeram a opção de discuti-lo com seus alunos o fizeram de forma rápida, para não deixar de oferecer os conteúdos tradicionais.

### **3.3-Os professores falam: a importância da Lei 10.639/03 na ótica de quem a realiza**

No decorrer de todo o trabalho a nossa busca de entendimento sempre esteve voltada para como os professores se apropriaram e aplicaram em sala de aula os conteúdos propostos pela legislação de 2003. Pensamos em diferentes instrumentos capazes de verificar esse trabalho, os planejamentos, os registros de sala de aula e os Projetos Políticos Pedagógicos, mas esses instrumentos, apenas, são manifestações escritas dessa prática, representam o chamado currículo oficial, que é documental, porém menos relevante para efetivação da Lei que o currículo prático, efetivo e realizado. Não é fácil a verificação desse currículo, pois essa verificação passaria, em última instância numa abordagem junto aos alunos, fato que não era possível e não faz parte da proposta desse trabalho. Optamos então por trabalhar somente com os professores e para que tivéssemos a versão desses professores sobre a sua



prática em sala de aula dos conteúdos da Lei elaboramos um questionário e aplicamos a esses professores. Esse questionário foi construindo em conjunto com a orientadora e procuramos saber dos professores se tinham conhecimento da obrigatoriedade de trabalhar com história e cultura africana e afrobrasileira, se trabalhavam ou trabalharam em algum momento com esses conteúdos e quais as dificuldades enfrentadas para realização do trabalho. Antes de iniciar a análise dos questionários gostaria de salientar que a maior parte dos questionários enviados não retornaram, vários professores se comprometeram a respondê-los, mas não o fizeram, apesar de uma certa insistência de nossa parte para que o fizessem. Foram enviados vinte (20) questionários e apenas sete (7) foram respondidos. Desses vinte questionários enviados, quatro foram para os professores que trabalhavam com as turmas pesquisadas no período de 2008-2010, apenas uma das professoras respondeu ao questionário, os demais não o fizeram e não apresentaram nenhuma justificativa para não fazê-lo. Dos sete questionários respondidos três são dos professores de história que atualmente trabalham no Colégio pesquisado.

De acordo com dados apresentados antes, sete professores passaram entre 2008-2010 pelas turmas pesquisadas, desse contingente três permanecem lecionando na escola, estando uma das professoras, desde 2011 em desvio de função, atualmente é diretora do Colégio. E foi justamente essa professora a única a atender o nosso pedido e responder ao questionário. Algumas explicações podem ser dadas para que os demais não tenham querido se colocar, entre elas o receio do comprometimento, embora tenhamos deixado claro que não haveria a divulgação de nomes, a falta de tempo, professores estão sempre numa guerra com o tempo e, o desinteresse. No entanto, isso me remeteu ao início do trabalho quando procurávamos uma escola para realização da pesquisa e recebemos algumas negativas e, em uma das escolas o diretor nos disse que não gostaria de expor seus professores a mais essa pressão, nos pareceu existir um certo temor de que a pesquisa atuasse como um meio denunciante da não efetivação da Lei.

Enfim, os questionários foram distribuídos por meio eletrônico, após uma conversa pessoalmente com todos os professores do Colégio que faziam parte do contexto da pesquisa, conversamos também com outros dois

professores que não compunham o quadro docente no período pesquisado e os questionários foram enviados a todos os professores do Colégio e, por opção minha, enviamos os questionários a professores de outras unidades escolares. Aqueles questionários que retornaram serão analisados a partir de agora.

O questionário trazia uma abordagem bastante simples, o foco estava direcionado para a prática em sala de aula com a Lei 10.639/03, se o professor trabalhava essa temática e ao fazê-lo se encontrava ou não dificuldades e quais eram, caso se deparassem com alguma ou algumas, os problemas e empecilhos encontrados. A partir desses questionários buscávamos contrapor os registros feitos há seis, cinco e quatro anos com as memórias que os professores possuem atualmente sobre esse trabalho realizado. O problema está em apenas uma das professoras da época ter respondido ao questionário. E, justamente por isso, muito da nossa análise se voltara para as respostas dadas por ela, mas entendemos que isso limita a compreensão daquele universo de aprendizagem de 2008-2010, porque a amostragem tornou-se mínima. Os demais professores representam a visão de profissionais de outros Colégios e momentos. É importante registrar que os outros dois professores do Colégio a responder os questionários são militantes da causa negra, e um deles é negro e engajado nos movimentos de defesa dos direitos dos negros. Essa informação torna-se relevante já que eles significam um terço dos nossos entrevistados. Seque abaixo a reprodução do questionário aplicado em sua íntegra:

Proposta de questionário para pesquisa de Mestrado em História Social, linha de História e Ensino, Departamento de História (UEL), da aluna Rosemeire dos Santos, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima da Cunha, intitulada: **A Lei nº 10639/03: Entre Práticas e Políticas Curriculares**

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Em qual curso é formado?
- 4) Em qual instituição obteve a graduação?
- 5) Em que ano obteve a formação?
- 6) Possui Pós-Graduação? Em qual nível em qual área?
- 7) Qual o seu vínculo com o Estado?

**Em relação à Lei 10.639/03:**

- 1) Você a conhece?
- 2) Para você qual a relevância dessa legislação?
- 3) Você trabalha ou já trabalhou com os conteúdos dessa lei?

- 4) Se sim, quais e de que forma?
- 5) Para você quais as principais dificuldades encontradas para realização do trabalho com a Lei?

Todos os professores que responderam aos questionários são graduados em História, sendo que dois deles são mestres e os demais possuem especializações. Os mesmos obtiveram os seus títulos de graduados entre os anos de 1987 e 2004, suas idades variam de 32 a 50 anos. Fazem parte do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná (QPM). Ou seja, 100% dos entrevistados são efetivos em seus cargos. Essas variações no tempo de formação e nas idades são importantes quando observamos que, a despeito delas, todos os professores alegaram a falta de uma formação adequada para o trabalho com a Lei 10.639/03. Por outro lado, o mais jovem dos professores terminou a sua graduação apenas um ano após a promulgação da Lei, não tendo transcorrido tempo o suficiente para uma adaptação curricular nas Universidades, no entanto, também, é fundamental ressaltar que a obrigatoriedade da Lei não se aplica as instituições de ensino superior de forma direta, indiretamente sim, por serem essas instituições as responsáveis pela formação dos profissionais que desenvolveram na educação básica esses conteúdos. Sabemos, contudo, que até hoje em várias Universidades as disciplinas relacionadas a história e cultura da África não são ofertadas regularmente e, muitas vezes, são oferecidas como matérias optativas. O que denota, nesses casos, uma falta de reconhecimento de seus conteúdos como necessários.

Dentro do grupo de professores que responderam aos questionários foram unânimes quanto ao conhecimento da legislação, não havendo, portanto nenhum tipo de discordância nas respostas dadas a primeira questão. Quanto a segunda pergunta não houve pontos de desacordos todos reconhecem a importância da implantação da legislação para a formação dos alunos, no tocante aos conteúdos que a Lei 10.639/03 propõe. As respostas se diferenciam entre si, mas demonstram que esse grupo de professores reconhecem que a legislação era necessária para introdução e aprofundamento das questões étnico-raciais, culturais e histórias relacionada a

população negra. A professora 1, única do grupo que faz parte de todos os documentos pesquisados respondeu:

*“Acredito na importância deste conteúdo pois a população brasileira é predominantemente formada por esta etnia. Daí ser necessário o seu ensino”.*

O professor 2 é militante do movimento negro e apresentou uma explanação que corrobora com o discurso presente na Lei e nos documentos que a complementam.

*“Essa legislação se mostrou essencial no trabalho de abrir o caminho para elaboração, junto aos nossos alunos, de um conhecimento mais próximo da realidade do que realmente foi e do que é o continente africano, em todas as suas nuances. Além disso, se mostrou extremamente produtiva ao nos forçar a olhar para o nosso passado escravista e a reconhecer o papel do negro na sociedade brasileira, no passado e na atualidade”.*

O professor do ensino fundamental e médio, assim como o professor do ensino superior, também é um *fazedor* de história, portanto, se enquadra na tese de Certeau de que sua produção se localiza e se manifesta a partir de um lugar social. Todas as respostas dadas a essa segunda questão atendem a algo que se espera, contudo o professor 2 se mostra mais apaixonado em relação ao conjunto de expectativas que a legislação poderá atender. Os demais professores destacam a relevância da legislação para o conhecer da sociedade brasileira em sua plenitude, atentam para a desconstrução dos conceitos negativos ligados à imagem do escravo. O professor 3, por exemplo, enfoca na reflexão sobre a cultura afrobrasileira e para *“a contribuição na construção da sociedade brasileira”*. O professor 4 traz uma resposta um tanto confusa:

*“Ela contempla conteúdos que por muito tempo ficaram à margem, não faziam parte da construção heroica da história do Brasil e também dá voz a uma História pesquisada, apresentada aos olhos dos africanos, legitimando suas fontes”.*

É difícil inferir sobre qual história pesquisada a Lei 10.639/03 deu voz e quais são as fontes que se legitimam a partir de então, outro termo presente na fala do professor e que sempre nos chama atenção é o uso do termo africano quando se aborda questões ligadas ao negro brasileiro, assim como a ideia de

contribuição presente na fala do professor 3. Existe uma recorrência na fala dos professores em geral, em outros momentos, ao participar de cursos de formação docente no qual a Lei era objeto de debate, essa ideia sempre foi colocada com muita naturalidade, mesmo por aqueles professores mais engajados na efetivação da legislação. O negro brasileiro ainda é tido como elemento que contribuí para formação cultural, social e econômica do país e não como elemento formador dessa sociedade em associação com o indígena e o branco, especialmente o português. De acordo com Gomes isso ocorre porque:

[...] Em geral (a Cultura Africana) ainda é vista como algo externo aos indivíduos e não como um dos conteúdos constituintes de todos os modos de vida da nossa sociedade. De acordo com essa concepção limitada, ela se apresenta restrita às danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval. Por fim, a cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e às meras “contribuições para a formação da sociedade brasileira. (Gomes, 2001, p. 94).

Ao analisarmos todas as respostas o que se nota é que apenas o professor 2 formula um texto no qual o verbo **mostrar** indica que a efetivação da legislação já faz parte da realidade, ao afirmar que,

*“se mostrou extremamente produtiva ao nos forçar a olhar para o nosso passado escravista e a reconhecer o papel do negro na sociedade brasileira”.*

Desta forma, deixa claro que o trabalho com os conteúdos propostos pela Lei já acontece. Nos demais casos a efetivação está em processo de implantação. O texto desse professor nos remete as considerações de Munanga de que se trata de extrapolar uma abordagem voltada apenas ao negro, e aceitar a legislação como uma tentativa de resgate da história do Brasil, pois na ótica de Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em

vista que a cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (2005, p.16).

A terceira pergunta “se trabalham ou já trabalharam com os conteúdos da Lei 10.639/03”, obteve sim como resposta de todos os professores, nenhum professor se alongou em sua resposta, apenas dois professores acrescentaram ao sim o complemento alguns. Infelizmente, carecemos de cautela diante dessa resposta, pois, a amostra de professores é bastante reduzida, não nos autorizando inferências que possam ser aplicadas a parcela considerável da categoria. Outro aspecto importante nesse sentido são os registros analisados antes, eles nos mostram que a prática com a legislação é esporádica e, em alguns casos houve professores, que salvo a semana cultural de 2010 cujo tema era africanidade, não apresentou registro algum de conteúdos sobre África ou cultura afrobrasileira, sequer planejou fazê-lo. Diante disso, o que se pode inferir é que nesse grupo pesquisado todos afirmam o cumprimento da legislação, no entanto os registros presentes na escola apontam posturas que se diferenciam e, talvez, seja mais condizente com o que temos observado em nosso cotidiano. É válido lembrar que a obrigatoriedade da Lei se estende também as disciplinas de arte e língua portuguesa, por isso, além de trabalharmos com uma amostra pequena e, em certa medida, bastante homogênea, não contemplamos aqui esse outro universo de professores.

A quarta questão pedia aos professores que escrevessem a respeito de suas práticas com a legislação, esperávamos obter algumas descrições ou indicações do tipo de atividades realizadas, temas e dinâmicas enfocando as múltiplas possibilidades de trabalho com a Lei. Novamente, todos trouxeram alguma colocação acerca de como estão trabalhando, destacarei a princípio os registros da professora 1. Sua resposta merece destaque pelas razões já citadas, o seu texto sobre como tem sido seu trabalho com a Lei nos diz o seguinte:

*“Inserindo África nos demais conteúdos e períodos. Confesso que preciso estudar mais os povos e a cultura africana e careço de mais materiais como fontes.”*

A fala dessa professora não se confirma ou não se encontra registrada em nenhum dos documentos pesquisados, em seus planejamentos e livros de registros de sala de aula para o intervalo 2008-2010, não há menção a qualquer tipo de atividade desenvolvida com essa temática, salvo a Gincana Cultural de 2010, acontecida em um momento no qual a professora se encontrava afastada da sala de aula. Aqui nos deparamos com dois aspectos a serem considerados, o primeiro se encontra associado a uma defasagem na formação da professora, comum a todos os professores dessa geração, e a falta de conhecimento resulta numa ausência de traquejo, advindo da pouca experiência e familiaridade, na lida com esses conteúdos. Essa lacuna ainda é uma reclamação muito comum entre os professores, nesse sentido Gomes nos alerta para o problema, sendo enfática na necessidade de uma formação adequada, pois:

Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação, sendo necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade só não basta! (GOMES, 1995, p. 188-189).

A simples adoção da Lei não suprirá a necessidade de conhecimentos dos professores, como é o caso da professora 1. Os governos ao implantarem a Lei em seus estados, a partir de 2003, ofereceram diversos cursos de formação pedagógica para o trabalho com os conteúdos, no entanto a opção de frequentar os cursos, na maioria das vezes, era opcional e quase sempre fora do período de trabalho do professor. Salvo as chamadas formações continuadas, que no Paraná se restringe a dois dias no ano, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre, e os professores são obrigados a frequentá-las e em algumas dessas formações a temática foi abordada, coube a cada professor a decisão de se instruir ou não quanto aos novos conteúdos. O não pragmatismo dos governos em relação ao assunto denota um descaso com a real efetivação da Lei.

Na prática boa vontade foi e tem sido o elemento motivador dos professores. Quando a boa vontade não supera o cansaço e todas as mazelas

da docência no Brasil, o livro didático é o instrumento formador desse conhecimento, e como vimos no capítulo anterior esse instrumento é importante, mas tem problemas. Resta aos professores, que por diferentes motivos, não tiveram acesso às formações fazer uso do livro didático e da internet quando estão dispostos a trabalharem com o conteúdo ou, simplesmente, ignorar que a Lei existe, ou ainda, fato que considero muito danoso, discutir algo no dia 13 de maio ou na semana da consciência negra. A professora ao dizer que insere África nos demais conteúdos não deixa claro o que se trabalhou, tampouco como se trabalhou, evidencia uma visão, que acredito ainda seja a de muitos professores, a África em suas múltiplas dimensões e a cultura afrobrasileira ainda são conteúdos apêndices, abordados se eventualmente emerge uma discussão na qual aparecem, ou em momentos especiais como datas comemorativas e semanas culturais. Não tratar esse conteúdo de forma natural como acontece com Grécia e Roma e, por exemplo, não é exclusividade dessa professora, a ausência nos planejamentos dos professores da escola e no Projeto Pedagógico de um momento pensado para trabalhar em sala de aula com esses conteúdos deixa evidente o quão **normal** é a postura da professora. Os demais integrantes do grupo que respondeu ao questionário apresentam um comportamento de exceção, embora o olhar sobre a professora 1 seja mais rigoroso, pois no caso dela temos todo o conjunto de documentos, é possível analisar o que ela planejou fazer, o que registrou como realizado e o que disse ter feito. Em relação aos outros temos apenas o que dizem ter feito.

O segundo aspecto a ser considerado no texto da professora 1 versa sobre a divergência entre o planejado, o registrado/realizado e o descrito no texto como realizado. Esses pontos não convergem, mesmo apontando dificuldades em desenvolver o conteúdo ela afirma tê-lo feito (Inserindo África nos demais conteúdos e períodos.), contudo não há registros dessa prática. Duas hipóteses podem ser aventadas para análise da resposta. A primeira hipótese liga-se diretamente a teoria de existência de dois currículos um oficial e outro oculto, prático. O currículo prático acontece no universo da sala de aula, atende aos anseios daquele instante e se resolve naquela aula. De acordo com Silva esse;



O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (Silva, 2001, 78).

Não podemos deixar de considerar a possibilidade da professora 1 ter trabalhado a partir dessa perspectiva curricular, não implicando em ela estar consciente ou não dessa teoria, o estranho, mas não absurdo encontra-se na total ausência de registros, haja vista a professora ocupar atualmente e ter ocupado antes de 2008-2010 cargos burocráticos junto ao Colégio, conhecendo a importância de se registrar tudo o que se faz diariamente. E de acordo com a própria professora não se tratou de algo esporádico, na questão 3 (três) ela respondeu que trabalhava com a legislação no ensino fundamental e médio. Adotaremos, nessa possibilidade, o pressuposto de que a professora fez uso de uma prática curricular preocupada com a relação de aprendizagem estabelecida entre professor e aluno e concordamos com Silva quando este afirma que:

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1999, p.194).

A outra hipótese estaria relacionada a construção do discurso podendo ser estendida aos demais professores, todos procuraram ofertar uma resposta que atendesse ao **esperado**, o professor 7, por exemplo, escreveu:

*“De várias formas: jogos, animações, debates, leitura e interpretação de textos e fontes históricas. Mesmo em temas que não falam diretamente sobre o tema, ainda podemos estabelecer relações com o presente e com a história e cultura afro-brasileira. Em todas as séries sempre há espaço para trabalhar a história africana ou afro-brasileira”.*

Não há nada para se criticar nessa resposta, ela se enquadra no exercício do ideal, o professor se coloca além do trabalho com a legislação, ele

o faz diversificando as fontes e os tempos históricos. Ao realizarmos a leitura das respostas essa tendência ao trabalho diversificado, com relatos do uso das mais diferentes fontes e abordagens, inclusive, dando voz a comunidade escolar como descreve o professor 4

*“[...] Por fim resgatando da própria comunidade escolar as manifestações culturais inseridas nelas: Depoimentos, culinárias, tradições culturais, escolas de capoeira e lideranças que se prontificam a divulgar a cultura afro.”*

Todos os discursos se inserem nessa perspectiva do esperado. O professor 2, membro atuante no movimento negro, traz o seguinte relato:

*“Já trabalhei tanto a história da África, antes do contato com os europeus, dando destaque para os grandes reinos africanos e suas realizações e desventuras, como o nosso passado escravista e o papel do negro na sociedade brasileira, no passado e na atualidade.*

*Em turmas de ensino médio, já montei oficinas que envolviam pesquisa, análise de documentários, análise de reportagens, aulas expositivas e rodas de discussão, visando relacionar nosso passado escravista e o racismo, à situação socioeconômica vivida pelo negro em nossos dias e às cotas raciais, por exemplo.*

*No ensino fundamental, abordei diretamente a lei 10.639/03, e trabalhei a análise dos grandes reinos africanos, junto com a produção de histórias em quadrinhos e de radionovelas.*

Contudo, com exceção da professora 1, esses discursos não se confrontam com nenhum outro produzido por estes mesmos professores e podem estar ligados a memória sobre si que esses professores estão construindo, embora não se trate de um processo de rememoração de tempos há muito passado, não deixa de ser o lembrar de algo realizado ou em realização e Marina Maluf traz uma explicação muito pertinente dessa ação de lembrar.

Memória é a um só tempo lembrar e esquecer. O ato de rememorar encerra um conjunto de intenções conscientes e inconscientes que selecionam e elegem— escolha que é derivada de incontáveis experiências objetivas e subjetivas do sujeito que lembra. Por isso, ao relembrar, o indivíduo memorizador constrói paisagens e imagens que são verdadeiros campos de significado para o lembrado. (Maluf, 1995, p. 70).

Entendemos os esforços unânimes para apresentar uma descrição perfeita do trabalho como algo, possivelmente, atrelado a construção de uma

memória do trabalho feito ou a construção de uma imagem de si como profissional, acredito não divagar em estabelecer uma relação entre memória e imagem.

A última pergunta era a seguinte: Para você quais as principais dificuldades encontradas para realização do trabalho com a Lei?

A última questão trouxe respostas mais dispares entre si, no entanto, em conjunto elas se complementam. A professora 3 foi a única a dar uma resposta completamente diferente das demais ela escreveu: *“Não encontro dificuldade para desenvolver o trabalho e o tema”*.

Em contrapartida, os outros professores foram bastante contumaz em suas explanações, começarei com a resposta do professor 2, porque ela sintetiza, em certa medida, as outras respostas e, corrobora com a opinião que tenho em relação a esse assunto. O professor nos diz o seguinte:

*“Inicialmente, até mesmo os alunos tinham um pouco de resistência ao estudo da história da África, principalmente por causa da imagem negativamente estereotipada que já tinham do continente africano, como lugar pobre e habitado por gente doente. Com relação à cultura afro-brasileira, todos já tinham uma ideia do que se tratava, mas, nesse caso, sempre aparecia a imagem do negro como escravo, nunca uma população com grande riqueza cultural e que teve grande contribuição para a formação do nosso povo. Entretanto, a principal dificuldade para trabalhar a lei veio do preconceito e racismo dos próprios colegas de trabalho, em especial colegas professores (alguns professores de história inclusive, o que é vergonhoso para nós), que em várias ocasiões (reuniões, planejamentos etc.), tem se esforçado para desconstruir a temática, enfatizando que não haveria a necessidade de se focar no estudo específico e sempre reiterado da história da África e Cultura Afro-brasileira. Nesse sentido, algumas escolas da rede estadual de ensino têm demonstrado pouca disposição em, de fato, desenvolver um trabalho sério e engajado com o conteúdo recomendado na lei”*.

O professor 2 deixa claro, especialmente no segundo parágrafo, qual tem sido o grande nó (d)na efetivação da lei em seu entendimento, a professora 6 também ressalta esse aspecto, mas de forma mais branda, *a falta de comprometimento dos colegas. Parece que apenas a disciplina de História é responsável em aplicar a lei*. O professor 2 aponta para o desinteresse inclusive dos professores, e é mais incisivo ao apontar sem receios o preconceito e racismo como elementos causadores do desinteresse. Sempre nos causou inquietação pensar o ambiente de sala de aula, no qual, um

professor dotado de preconceitos raciais trabalhava para a desconstrução dos mesmos. O professor 2 ao relatar o que interpreta como dificuldade na implantação da lei faz emergir esse aspecto de uma forma mais crua quando comparada as dificuldades encontradas pelos colegas, sendo ele o único professor negro do grupo sua sensibilidade é mais perceptível ou se permite ser mais explícita quando analisa quais causas emperram o trabalho com os novos conteúdos. Os outros professores apontaram vários pontos dificultadores os mais recorrentes são as lacunas formativas e a escassez de materiais,

*“professor 5: Acho que o maior problema é a escassez de material didático. Professor 4: Falta muita coisa ainda, somos oriundos de uma formação que trabalhava de forma muito superficial essas abordagens. Ainda não estamos familiarizados. Observa-se que os materiais que contemplam os conteúdos requerem uma pesquisa mais ampla para serem trabalhados e quando construímos esses materiais, acabamos tirando muito proveito pois sempre ganhamos com as novidades apresentadas.*

Dentro do panorama educacional brasileiro os problemas elencados podem ser sanados, embora possa haver dificuldades em fazê-lo, os cursos de formação online e presenciais para o ensino das diversidades, em especial a negra, são oferecidos com uma frequência menor do que deveria, a UEL, por exemplo não possui no momento nada disponível nesta área, mas existe uma quantidade considerável de materiais disponíveis no meio virtual, impressos, filmes, documentários. As pessoas se constroem nas suas experiências sociais e pessoais, a desconstrução de preconceitos raciais implica na revisão dessas experiências, estamos diante de um problema que se afeta professores, profissionais responsáveis pela formação de outros seres humanos, mensurar os danos provocados é impossível.

No Brasil, país que se envergonha do preconceito racial, mas não de praticá-lo disfarçadamente ou assisti-lo se manifestar em comentários jocosos ou piadas, a atitude mais comum dos professores é a negação do problema e por isso a inutilidade da Lei. A professora 1 restringiu o preconceito ao outro lado: **“O desconhecimento dos conteúdos. O preconceito dos alunos na aceitação das abordagens. Há de se cuidar das metodologias para não estigmatizar, tratar como folclore ou povos “ditos como não tão evoluídos como os povos da etnia Europeia Ocidental”.** Não podemos cair na armadilha do

*exótico— folclórico etc.*” O preconceito em sua concepção afeta aos alunos e não aos professores, no Colégio pesquisado os brancos são maioria dos alunos seguidos de asiáticos e negros, esta especificidade somada a falta sistemática de contato com os conteúdos e os fatores externos, familiares por exemplo, explicam a atitude dos alunos, porém cabe a escola uma ação educativa capaz de eliminar esse desconforto dos alunos quando estudam a África e a história afrobrasileira, a documentação existente na escola para o período 2008-2010 não aponta para esforços nesse sentido. Mas, a má formação dos professores e o desinteresse gera o que a professora 1 chamou de armadilha do exótico—folclórico, os professores reforçam a figura de uma África, um lugar de natureza selvagem, barbáries, miséria, doenças e guerras. No Brasil destacam a culinária, o samba e a capoeira.

Uma primeira leitura dos questionários nos leva à impressão de que está tudo bem. O grupo, embora pequeno, é unânime na afirmação do trabalho com a Lei 10.639/03, descrevem experiências interessantes, contudo a última questão revela uma série de dificuldades, apontadas muitas vezes como problema dos outros, o preconceito, o desinteresse, a estigmatização, que juntas compõem um mosaico explicativo para o fato de passado doze anos da aprovação da Lei ela ainda não se tornou realidade, sob uma perspectiva curricular permanece no campo do currículo oficial. Os professores elaboraram seus planejamentos e simplesmente excluem esse conteúdo, as alegações variam para não realizar o estudo das africanidades: escassez de tempo e formação, a não necessidade desse trabalho em um país não preconceituoso. Em muitas situações nos deparamos com uma antipatia em relação a esses conteúdos, na última formação continuada do estado ouvi de uma professora que a má qualidade da educação pública deve-se ao tempo perdido em educar para as diversidades em detrimento dos conteúdos verdadeiramente importantes. As entrelinhas desses questionários deixaram transparecer essas questões, isoladas elas parecem insignificantes, no entanto temos a opinião de sete professores que estão em nove escolas diferentes, a exceção de uma professora todos relataram problemas.

## Considerações finais

É muito difícil a realização de um trabalho no qual as pessoas, ainda em atividade, são chamadas a falar sobre a sua prática diária. Por mais que haja a garantia do anonimato e do sigilo, tem-se a impressão de existir um certo temor acerca de como as informações fornecidas serão veiculadas. Os questionários traziam as respostas “corretas”, o “esperado” era respondido. As reclamações e os problemas apresentados foram os elementos que nos permitiram outras leituras diferentes daquilo que estava escrito.

O percurso histórico da Lei 10.639/03 reforça o que já era sabido, não se trata de mais uma política curricular, elaborada por teóricos da educação, sempre convictos de estarem introduzindo um novo ponto capaz de revolucionar a educação e a aprendizagem, também não foi um presente dado aos negros como reconhecimento de sua importância histórica para esse país. Temos o produto de uma conquista histórica, resultante de um longo processo de reivindicações dos grupos negros organizados, cientes desde cedo da necessidade da educação como via de inclusão social e, cientes também da crucial importância da educação como meio de inclusão e reconhecimento histórico. Em janeiro de 2003, esses grupos obtiveram, de forma oficial, uma “promessa” de que a partir daquela data os afrodescendentes brasileiros se veriam contemplados nos manuais escolares, agora não apenas como escravos, sua arte, sua origem linguística, sua história seriam ensinadas a negros e brancos, tal qual se faziam com a cultura de origem branca.

As editoras brasileiras, ávidas pelos recursos gerados no mercado de livros didáticos, correram para se adaptarem a nova legislação e após a publicação em 2004 das Diretrizes Curriculares para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, produziram livros didáticos que traziam para o PNLD 2007 coleções com a inserção desses conteúdos. A análise de uma dessas coleções— Projeto Araribá História— tornou evidente a manutenção de uma estrutura analítica ainda muito eurocêntrica, na qual a divisão histórica segue o padrão tradicional e onde os textos e atividades mais interessantes são colocados em apêndices e *boxes*. Temos como é possível verificar no capítulo dois, estruturas organizacionais que não incentivam um aprofundamento no estudo das africanidades, combina-se a essa organização um espaço de produção diminuto quando comparado ao destinado às outras

culturas, a quantidade de páginas dedicadas ao estudo dos povos africanos é pequena e concentra, a um só tempo, vários povos. Assim organizados esses livros deixam muito a cargo da boa vontade do professor a utilização dos conteúdos apresentados sob essa forma complementar, e pouco contribuem para o rompimento desse pernicioso mito da democracia racial existente no Brasil. Parecem não notar que a ausência de práticas mais incisivas na promoção de uma formação capaz de gerar maior igualdade racial, é danosa para toda a sociedade, ignoram aquilo que, até mesmo organismos internacionais, preocupados com dinheiro como o Banco Mundial, já reconheceram:

Investir em pessoas significa construir capital humano. Investimentos em pessoas podem ser considerados estoques pessoais de ativos incorporados individualmente que refletem a capacidade das pessoas de produzirem bem-estar para si próprias e para suas famílias. Entre esses ativos figuram saúde, educação, treinamento, vivência e capacidade inata. Os ativos do capital humano podem esgotar-se caso um indivíduo ou uma família enfrente excessivo risco econômico: famílias com instabilidade de renda podem ver-se obrigadas a retirar seus filhos da escola, e trabalhadores sem cobertura previdenciária podem retardar a procura por assistência médica. “O capital humano também é desperdiçado quando pessoas, embora qualificadas para um emprego ou promoção, são rejeitadas por discriminação racial.” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 25).

O nosso investimento em capital humano, privilegiando esse aspecto etnicorracial, ainda é muito baixo, mesmo com a adoção de várias políticas afirmativas de inserção do negro de forma mais efetiva em espaços antes destinados e reservados aos brancos. Nas universidades e concursos públicos as cotas são uma porta de entrada nesses espaços, porém, faltam políticas de médio e longo prazo sobre quais rumos a educação básica tomará para assegurar, no futuro, a desnecessidade dessas cotas. Mais que isso, não temos, no Brasil, direitos mínimos de não discriminação em função da cor da pele assegurados. Primeiro, entrar na universidade não garante que haverá permanência no curso até o seu final, segundo terminar a universidade não assegura um emprego na área de formação e, finalmente, o sistema de cotas é um meio de tornar evidente a nossa presença e chamar a atenção para a discrepância social, relacionada a raça, existente no Brasil, mas não elimina os

preconceitos, ao contrário, há casos de fortalecimento desses preconceitos. Na construção dessa trajetória histórica de mudanças a Lei 10.639/03 deveria ser no campo do currículo, um instrumento crucial na formação de uma geração melhor informada e mais crítica em relação ao seu passado e suas ramificações no presente. Contudo, constatamos uma grande dificuldade de implementação desse novo currículo. A questão racial permanece polarizada nas discussões de natureza social, e as escolas ainda não superaram uma postura para qual o Parecer 03/04 chama atenção:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Doze anos após a promulgação da Lei nos encontramos às voltas com essa discussão, que já deveria ter sido superada, houve ou não efetivação da legislação? A prática, os documentos produzidos pelos professores e as suas falas nos mostraram que depende. Nos locais onde existe uma sensibilidade do grupo docente para importância dessa temática são desenvolvidos os conteúdos, apesar, dos professores ainda acharem escasso os materiais e se sentirem despreparados para um trabalho mais incisivo. Por outro lado, é muito comum que pouco ou nada seja feito com esses conteúdos em parte considerável das escolas. Na fala dos professores foi recorrente a reclamação de que deixam apenas a cargo da disciplina de história o trabalho com as africanidades, e de acordo com um dos professores nem todos os docentes de história dispõem-se a realização de trabalhos, que fujam do tradicional, quando se trata de abordar os negros brasileiros.

A legislação colocada no âmbito do currículo não deve ser encarada como mais uma política afirmativa, e sim, como uma ação valorativa, que busca dar voz a uma história silenciada por séculos, criando um sentimento de pertencimento a centenas de milhares de crianças e adolescentes negros e



pardos. No entanto, como discutido no segundo capítulo e nos demais, novos currículos são carentes da aprovação dos professores, centenas de novas leis poderão ser criadas nesse sentido e somente passarão do prescrito para o prático se e quando os professores decidirem. Infelizmente, a inconsciência da necessidade dessa legislação, produziu a necessidade da boa vontade do professor em praticá-la. Os tempos atuais têm registrado um recrudescimento mundial em relação às práticas racistas, as questões políticas, de saúde e religiosas, em parte do continente africano, continuam a colocar o continente em destaque de forma negativa. A conjunção desses fatores corrobora para a manutenção de um estereótipo nefasto da África e do negro, seja ele africano ou não. A escola, por definição espaço de debates, se abstém de fazê-los, a visão elaborada pelos alunos em relação a esse quadro, tem sido construída pelas diferentes mídias, em especial a internet, onde sabemos existir um cabedal de notícias difusas e superficiais.

Diante dessa globalização do preconceito, ainda nos deparamos com uma visão do outro como uma entidade distante, uma ideia estranha de que existem problemas lá (um lugar infernal que não se sabe bem onde fica) não aqui, nem mesmo os constantes episódios noticiados pelas emissoras de televisão e internet despertam para urgência em se fazer algo, ainda segundo Baibich mantemos:

Em nosso país, que é tido pelo imaginário mundial e por si mesmo como um paraíso de mestiçagem, a hipocrisia do não questionamento suficiente no que tange às diferenças, que são muitas, tem permitido a manutenção e o agravamento do silêncio que fala em favor do preconceito. A não-pluralidade na educação é apenas uma das formas de preservação do grande tapete da “democracia racial” que esconde a falta de democracia real. (BAIBICH, 2002, p. 113).

É assustador pensar que não conseguimos avançar com essa discussão na escola e, sendo a escola, um microuniverso, tão multifacetado e plural como a comunidade na qual se insere, vê-la assumir uma posição omissa e aparentemente desinteressada em relação a algo tão sério e ao mesmo tempo revoltante e preocupante. Mas, é também um aspecto que explica o porquê da Lei 10.639/03 não ter sido efetivada da forma como deveria, e está sendo praticada, quando é, de forma capenga. É injustificável

que o Projeto Político Pedagógico de uma escola, como o Colégio Newton Guimarães, não traga propostas claras de trabalho com essa legislação, ao mesmo tempo é sabido que a apresentação escrita disso não garante nada. Encontramo-nos diante de um paradoxo. A escola e, tampouco, o governo mostram-se capazes de garantir aquilo que é tido como consenso:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (MEC/SECAD, 2006, p.232).

Quando nos interrogamos, nós temos uma lei e agora? A resposta me parece, um pouco frustrante. A concretização desse trabalho nos mostrou que avançamos a passos lentos na direção de uma prática real com os conteúdos da Lei 10.639/03, sejam aqueles presentes nos livros didáticos, sejam os menos clássicos. O cotidiano nos lança novas questões diárias e continuamos em frente como se nada houvesse para ser discutido. Não podemos negar a existência de belos trabalhos com a legislação, há exemplos de professores dispostos em vários lugares. O inquietante é o fato de eles serem exemplos, pois deveríamos tê-los como a regra e isso está longe da realidade. Muitos educadores não se deram conta do quão importante é uma educação inclusiva e negando-a impedem aos negros acessarem sua ancestralidade e cultura e, segundo Gomes:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2003, p.79).

Esse acesso permite ao negro não se negar como tal, e querer e gostar de ser negro, mantendo uma relação de alteridade com o seu passado,

o negro precisa ter incentivada a sua capacidade de se colocar no lugar do outro que também é negro. Entender que ele é parte de uma cultura brasileira, mas essa cultura não é branca, ela é também branca, é negra, é indígena, e a construção desse processo passa pelo crivo da educação.

Como estamos no campo da educação, algumas coisas adquirem uma subjetividade incontestável, a efetivação de um currículo por exemplo. E a não efetivação leva um tempo maior do que quando comparada a outras leis, para ser percebida. Outra questão é sobre qual a importância dada no Brasil para realização ou não de uma política curricular? A partir de 2003, os vestibulares para Universidades públicas aumentaram ou inseriram esses conteúdos em suas provas? Nós observamos uma escola pública e nos deparamos com sérias dificuldades para se romper com uma ideia de democracia racial, e nas escolas particulares, também obrigadas a cumprir a legislação, como tem se processado essa efetivação? Essas foram inquietações que esse trabalho me deixou. Ficaram também algumas certezas, ainda que temporárias, a Lei 10.639/03 não se efetivou e mudar um paradigma como o mito da democracia racial requer esforços maiores que uma Lei.

Presenciamos de maneira geral uma negação da importância dessas questões, uma amenização da cor como elemento definidor das condições sociais desfavoráveis aos negros. Soa como natural as ofensas aos estudantes negros nas escolas, amparada num discurso de ser uma prática comum entre os próprios negros. Poucos se atentam à possibilidade dessas “ofensas” manifestarem uma necessidade de proteção, pois, a ofensa prévia desarticula o argumento do outro. Diante de uma situação de conflito étnicorracial a maioria dos professores não possuem preparo para lidar de forma eficiente com o problema, independente da origem racial do professor, ainda somos reféns da nossa incapacidade em explicar e ensinar que as diferenças étnico-culturais não são rótulos de indicação do melhor ou do pior, nos encontramos numa espécie de penumbra na qual já conseguimos, com “boa vontade”, deixar claro que os diferentes existem e precisam conviver. Contudo, o entendimento que se tem da Lei a fragiliza ao burocratizá-la e não consegue se criar uma prática reflexiva e inclusiva capaz de deixar evidente: primeiro que afrodescendente no Brasil não é minoria, segundo temos uma origem histórica na África, sem, no entanto, deixar de ser brasileiro e, por fim, não é justo que

uma pessoa branca saiba que os seus antepassados saíram da Europa em direção ao Brasil vindos do país A ou B, enquanto o máximo que a história, da maioria dos negros, permite é identificar e alcançar são os avós e bisavós que migraram do nordeste, fugindo da seca, a partir do final do século XIX.

## **BIBLIOGRAFIA:**

- ABREU, M. e DANTAS C.V. e MATTOS, H. Entorno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: **Antítese**. Londrina, vol.3, n.6, 2010.
- AFONSO, Edilaine A. Silva. **Metodologia do Ensino e utilização do Livro Didático: o uso do livro didático de história por professores da rede pública de Londrina-PR**. TCC-UEL, Londrina: 2008.
- APPLE, M.W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F e SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista, 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ASSIS, M.D. P & CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, história e contribuições do multiculturalismo. In: **Cadernos de Pesquisa**. n.123, 2004, vl. 34.
- BAIBICH, T. M. **Os Flintstones e o preconceito na escola**. Revista Educar nº19. Curitiba: Editora UFPR, 2002.
- BARROS, J.A. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BASTIDE, R. FERNANDES, F. **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: UNESCO-ANHEMBI, 1955.
- BETINI, Geraldo Antonio. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005 Acessado em 08/09/2014
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos: entre textos e imagens In: PINSKY, Jaime. **O Saber Histórico em Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- CAIMI, F. E. . **A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial**. Fronteiras: Revista de História, v. 11, p. 27-42, 2009.

CANEN, A e MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: **Educação em Debate**, Fortaleza, n.38, vol. 2, 1999.

CASTRO, Hebe. Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista- Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CENTENO, C. V. . **O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande- MS**. Revista HISTEDBR On-line, v. especial, p. 20-35, 2010.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: AMADO, J & FERREIRA, M.M. **Usos e abusos da história oral**. 8ed. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chaga, 2006.

CHAVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. Vol. 30, no. 3. SP: Set/Dez 2004, pp. 549-565.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (b). **Resolução n.03 de 03 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CUNHA, André Victor Seal da. “As Narrativas Históricas Escolares e suas matrizes de referência”. **História & Ensino**, Londrina: Eduel, v. 12, 2006, pp. 49-66.

CUNHA JUNIOR, H. **Educação popular afro-brasileira**. In: LIMA, I; ROMÃO, J.; org. Série Pensamento Negro em Educação nº. 05. SC: Editora Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997.

CUNHA, Maria de Fátima da. “Aprendi com a prática e continuo aprendendo”: os professores de história e o uso do livro didático no norte do Paraná. In: **Patrimônio e Memória**. UNESP (Assis) – FCLAs – CEDAP, v.6, n.2, p. 196-216, dez. 2010.

- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves, 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difel, 1972.
- FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classe**. Editora Nacional: São Paulo, 1965.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005.
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1994.
- FREYRE, G. **Sobrados e Mucambos**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1936.
- GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e Antirracismo na Educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/ Jun/Jul/Ago. n. 23, 2003.
- GOMES, N.L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOODSON, Ivor. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2005. (Trad. Atílio Brunetta)
- GORENDER, J. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- IANNI, O. **A dialética das relações raciais**. Disponível em: [www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf](http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf). Acesso em maio de 2013.
- JANOTTI, M.L.M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ºed.

Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, p. 101-115.

LIMA, S.M.Z e SOUZA NETO J. M. Gomes de. **A Literatura, fonte primária para o Ensino de História da África.** Disponível em: [www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos). Acesso em 30 jun. 2014.

LUCA, T. R. de; MIRANDA, S. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 48, n.24, p. 128-144, 2004.

MALUF, Marina. **Ruídos da memória.** São Paulo: Editora Siciliano, 1995.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a história.** São Paulo; Marco Zero, 1984.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria et. al. (Org). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** S/ed. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

MOREIRA, A.F e SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F e SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Trad. Maria Aparecida Baptista, 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, J. H.S e PEREIRA, J.S. Do conteúdo a recepção: o guia do livro didático de história (2005/2008). In: **História e Ensino:** Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL, Londrina, 2009, vol.15.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, no. 74, Abril/2001.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, E. L. **A África na escola brasileira.** RJ: Seafro, 1993.



NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, no. 74, Abril/2001.

OLIVEIRA, O. V. de DESTRO, D. de S. Política curricular como política cultural: abordagem metodológica de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.28, 2005.

OLIVEIRA, M, S.R. de, Ensino de história e identidade negra: importância dos livros didáticos e dos professores na educação de negros. In: **História**, Rio Grande, vol.3, 2012, p.75-89.

PAIM, Elison Antonio. “Do formar ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria e outros (orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. RJ: Mauad/Faperj, 2007.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de história do Estado do Paraná**. Curitiba, 2007.

PROJETO ARARIBÁ. **História**. São Paulo: Moderna, 2007. Vol.1, 2, 3 e 4.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Luis Fernando Cerri. (Org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. 1 ed.Ponta Grossa: UEPG, 2007, v. 1, p. 93-111.

REIS, J.J. Identidade e Diversidade Étnica as Irmandades Negras no Tempo da Escravidão. In: **Tempo**. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1996.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Lei 10639/03: Desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. In: SOUZA, M.H.V (Org). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

SACRISTÁN, J.G. e GOMES, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTOS, Lorene dos e SIMAN, Lana Mara de Castro. O que dizem os professores sobre o sistema de cotas para negros nas universidades públicas. In: **História e Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL, Londrina, 2008, vol.14.

SANTOS, S.A. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela nº Lei 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, A.C A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K (org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de história**: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo. Londrina, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152.

SOARES, L.P. S. LIMA, C, R. SCHIAVON, C, G, B. Representações do ensino da cultura afro-brasileira em alguns livros didáticos de história. In: **Revista Latino-Americana de História** Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 2 ed.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº73, Dez/2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, no. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Trad. Waltensir Dutra)

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

WEDDEBURN, Moore Carlos. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: Edições MEC/B1D/UNESCO, 2005.