

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6
Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



LEITURAS HISTÓRICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

ANA MARIA MARQUES

FABIANA FRANCISCA MACENA

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

RESUMO: O presente trabalho procura apresentar duas experiências brasileiras de implementação da lei 11.645/08, que diz respeito à temática negra e as práticas delas resultantes na Educação Básica. Uma das experiências apresenta projetos que visaram a implementação da lei 11.645/08 na Escola Estadual Liceu Cuiabano, em Cuiabá (Estado de Mato Grosso, região centro-oeste brasileira), entre os anos de 2012 e 2015. O envolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso com esses projetos se deu através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Em alguns aspectos os trabalhos desenvolvidos têm mostrado resultados positivos, sobretudo na motivação e autoestima dos estudantes, contribuindo para diminuição de conflitos raciais dentro e fora da escola. A outra leitura refere-se às mudanças produzidas pela implementação da lei 11.645/08 nos manuais didáticos de História. Para tal, propomos a análise de um dos livros da coleção Ser Protagonista (Edições SM, 2014), utilizado pelos estudantes das turmas do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus de Luziânia (cidade do estado de Goiás, também na região Centro-Oeste brasileira) e algumas das estratégias mobilizadas na abordagem de alguns temas explorados pelo livro em questão.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Educação Básica, Lei 11.645/08.*

Durante mais de três séculos, o território hoje conhecido como Brasil foi destino de milhares de indivíduos provenientes das mais diversas partes do continente africano. Retirados à força de suas regiões de origem e traficados para a América a partir do século XVI, estes foram submetidos ao trabalho escravo nos mais diferentes espaços e atividades do vasto território do Império português que, em 1822, após a emancipação política, tornou-se Império do Brasil. Considerada como vital para a economia brasileira, a escravização de africanos e seus descendentes foi defendida e justificada pelos mais diferentes atores sociais como realidade incontornável, única e melhor alternativa para a questão da mão de obra durante os períodos colonial e imperial. Não por acaso, o recurso à propriedade escrava permaneceu por longo tempo, sendo definitivamente abolido apenas em maio de 1888, por meio de lei imperial.

Tendo em vista a longevidade da escravidão no Brasil, sua força e persistência em nossa formação social, não é possível desconsiderar suas marcas profundas, sobretudo no que diz respeito às desigualdades construídas e às exclusões operadas no cotidiano da população afrodescendente. Disparidades perceptíveis contemporaneamente nos indicadores socioeconômicos que, embora sinalizem para mudanças significativas na situação social da população brasileira desde o início deste milênio, explicitam o quanto elas ocorrem de modo desigual. De acordo com relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), de 2014, a análise das características das famílias, da escolaridade, do trabalho/renda e da seguridade social em todos os estados brasileiros revelam que “a melhoria das condições de vida da população em geral não se apresenta necessariamente acompanhada de significativa redução das desigualdades entre negros e brancos” (IPEA/SEPPPIR, 2014: 30). Em outras palavras, são indicadores que explicitam o racismo como fator estruturante das desigualdades sociais. Como argumenta Sueli Carneiro,

o segmento da população brasileira autodeclarado branco apresenta em seus indicadores socioeconômicos – renda, expectativa de vida e educação – padrões de desenvolvimento humano compatíveis com os de países como a Bélgica, enquanto o segmento da população brasileira autodeclarado negro (pretos e pardos) apresenta índice de desenvolvimento humano inferior ao de inúmeros países em desenvolvimento, como a África do Sul, que, há menos de duas décadas, erradicou o regime do apartheid (CARNEIRO, 2011: 18).

São dados que sublinham a persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade, assentadas sobre o entendimento das diferenças físicas como desigualdades, ao representar a população negra, o “outro”, como naturalmente inferior. Práticas que criam e reafirmam hierarquias, tornadas naturais, e limitam o pleno acesso aos direitos, a partir da “prevalência da

concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros” (CARNEIRO, 2011: 15).

Desigualdades e exclusões perceptíveis também nos modos de ler e dar a ler a presença africana e de seus descendentes na história brasileira. Por muito tempo, foi visível a permanência de uma leitura elaborada por historiadores do final do século XIX e início do XX, na qual as sociedades africanas seriam não civilizadas e sem História. A História da África, “vivenciada ou contada - teria começado somente no momento em que os europeus passaram a manter relações com as populações do Continente.” (OLIVA, 2003: 438). Por outro lado, a participação dos africanos e de seus descendentes na formação da nação foi reduzida, na maioria das vezes, à força de trabalho compulsória, desconsiderando outras contribuições, tais como as formas de organização familiar, a religiosidade, a língua, dentre outras (MATTOS, 2007: 13). Presente, porém, invisível, o protagonismo negro na história foi silenciado por muito tempo tanto pela historiografia quanto pelo saber histórico escolar, apagando sua presença da memória social. Afinal, como sublinham Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho,

A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante (COELHO e COELHO, 2013: 96).

Todavia, se o discurso histórico, acadêmico e escolar, silenciou as ações desses indivíduos, negando o seu protagonismo, suas presenças na história podem ser percebidas em vários momentos. Além disso, é possível identificar, pelo menos desde o início do século XX, as lutas e reivindicações do movimento negro por lugares de fala e posição de sujeito. Amílcar Araujo Pereira faz referência a uma chamada no jornal *O Clarim d’Alvorada*, em 1929, quando se inicia uma campanha em prol da realização do primeiro Congresso da Mocidade Negra do Brasil em São Paulo:

O Clarim d’Alvorada, à frente de um pugilo de moços bem-intencionados, lança, com fé de realizar, as primeiras sementes para a concretização de um antigo sonho nosso: a organização do 1.º Congresso da Mocidade Negra do Brasil. Isto porque, para tratarmos de assuntos de grandes vultos e de interesses patrióticos e raciais, é nosso dever, é dever de todos negros e mestiços sensatos, apoiarem esta iniciativa (PEREIRA, 2010: 29).

Apesar de não ter acontecido, o Congresso da Mocidade Negra veiculado pelo grupo do jornal *O Clarim d’Alvorada* foi mantido como proposta e a campanha construída tornou-se referencial para a realização da Frente Negra. Nos estatutos da Frente afirmava-se que a entidade visava à elevação intelectual, moral, artística, profissional e física; além da proteção e

defesa social, econômica e do trabalho. Nesse sentido, a educação foi a maior luta da Frente Negra, que chegou a ser denominada por Benedito Vaz Costa (1937) de Templo de Luz:

A Frente Negra Brasileira é um templo! Templo de Luz, porque é uma vasta escola onde nosso espírito se elucida, se esclarece e adquirimos os ensinamentos necessários para vencermos os árduos embates da luta da vida (DOMINGUES, 2007: 517).

A unidade pretendida pela Frente Negra teve resultados concretos, com muitos filiados em todo o Brasil e ramificações em vários estados, dentre estas na cidade de Recife, onde o poeta Solano Trindade chegou a criar a Frente Negra Pernambucana. Dada a amplitude do projeto, a carteirinha do grupo valia como um documento de identidade e, posteriormente, a Frente foi registrada como partido político, tornando-se o primeiro partido político negro brasileiro. Porém, em 1937, um decreto de Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos atingiu também a Frente Negra, provocando seu fechamento.

A Frente Negra Brasileira mobilizou diversos outros grupos de mesmo cunho à participação e se tornou muito popular, inclusive entre as mulheres. Vítimas de diversas formas de preconceitos, muitos recorrentes ainda hoje, as mulheres negras engajaram-se no movimento e nele tiveram participação ativa. Estavam presentes nos encontros e reuniões, assumiam diferentes funções, organizavam festas, bailes e demais comemorações. Participação que indica que a negritude era elemento que unia homens e mulheres negros em torno de uma mesma causa.

Em 1945, os movimentos negros estavam mais enfraquecidos em consequência da ditadura do Estado Novo. No entanto, um deles foi exceção: o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento. Ele foi um ativista do movimento negro, professor, deputado, secretário estadual e senador, além de ator e escultor. A trajetória política de Abdias do Nascimento, sempre relacionada à questão racial no Brasil, pode ser vista, ela própria, como um elemento de continuidade no movimento negro que se constituiu em diferentes períodos do Brasil republicano. Em 1944, Abdias foi a principal liderança na criação do Teatro Experimental do Negro e, em 1978, também participou da criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo.

Na década de 1980 apareceram resultados concretos da luta empreendida por estes grupos, dentre eles a inserção na Constituição de 1988 de algumas das reivindicações há muito demandadas. Podemos, assim, destacar a mobilização de remanescentes de quilombolas, resul-

tando na inserção do Artigo 68 das Disposições Transitórias na Constituição Federal, que reconhece e legaliza a posse das terras onde estes se estabeleceram há muitos anos.²⁷ Além disso, partidos políticos e grupos da Igreja Católica começaram a incluir em suas pautas o tema do racismo.

No que diz respeito à educação, observa-se o esforço dos movimentos negros a fim de denunciar sua invisibilidade e, sobretudo, a proposição de mudanças significativas na educação formal que contemplassem a história e a cultura afro-brasileira. Como argumenta Sales Augusto dos Santos, “a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais.” (SANTOS, 2005: 22). Nesse sentido, é significativa a inclusão, na Constituição Federal de 1988, do artigo 242, parágrafo 1.º, que determina a inclusão nos currículos escolares de conteúdos que até então não eram exigidos: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Incorporação que sinaliza para a força e o impacto das pressões exercidas pela militância negra, com importantes desdobramentos nas décadas seguintes. Como sublinham Martha Abreu e Hebe Mattos,

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

No Brasil, frequentemente tido como um país sem preconceito, a discriminação racial se apresenta de forma velada e sutil, em que raras são as oportunidades que a escola oferece para questionar e perceber a violência que atinge quase sempre a população negra. Sendo assim, ao proporem estas mudanças, tais movimentos reivindicavam o protagonismo negro na história do Brasil, disputando a memória histórica acerca de nossa formação social, propondo outras formas de pensar a construção da nação e da nacionalidade. Mais do que isso, denunciavam as hierarquizações sociais a partir do recorte de raça e a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais, que tem impedido

[...] a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas

²⁷ Atualmente, são considerados remanescentes de quilombolas as “comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência (produção de alimento suficiente para as necessidades do grupo). Essas comunidades ocupam sua terra há mais ou menos dois séculos. Ela pertence a um quilombo que resistiu à escravatura ou foi doada pelos senhores de escravos, ou comprada pelos escravos alforriados (libertos) com recursos próprios” (SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006: 11).

diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores (CAVALLEIRO, 2005: 11).

As lutas e esforços empreendidos desde então por aqueles movimentos, marcados por avanços e recuos, aliados aos espaços abertos pela Constituição de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, possibilitaram anos depois a promulgação da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”. A lei em questão torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, com destaque para a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional (BRASIL, 2003). Em 2008, nova alteração na Lei de Diretrizes e Bases foi estabelecida por meio da lei 11.645/08, ao acrescentar juntamente à obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira a temática indígena. De acordo com a referida lei,

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, Lei 11.645/2008).

Ambas as mudanças se encontram em consonância com o disposto no texto constitucional, que estabelece que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Iniciativas que conferem visibilidade ao protagonismo negro e indígena na história brasileira, assim como possibilitam a promoção de uma educação antirracista e aberta ao múltiplo, ao diverso. Conhecida de que a população negra brasileira vive em condições sociais inferiores à média nacional, Cândida Soares da Costa (2010: 13) afirma que essa questão já foi denunciada tanto por dados oficiais como por pesquisas filiadas às ciências humanas e sociais que esmiúçam os porquês dessa realidade. Diz ainda:

[...] a obrigatoriedade de inclusão de conteúdo de história e cultura afro-brasileira somente não basta. Essa inclusão implica também mudança de concepções e de procedimentos metodológicos, de estratégias e de recursos. Esses métodos, estratégias e recursos, considerados sob as perspectivas cognitivas e afetivas, devem estar voltados não somente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de subjetividades que possibilitem a cada sujeito reconhecer, respeitar e valorizar a si e ao outro,

ambos igualmente, como partes integrantes da diversidade humana. Exigem, portanto, como suporte, concepções e compromisso social e ético docente na tarefa de derrotar o racismo, mediante a igual valorização, na prática educativa escolar, dos diferentes povos, suas histórias e culturas nos mais diversos aspectos, como por exemplo: linguísticos, religiosos, estéticos, artísticos e pertinentes à corporeidade, de modo a superar a visão etnocêntrica que coloca a Europa, e tudo que lhe diz respeito, como o centro absoluto de referência da humanidade. Nessa perspectiva, devem possibilitar equitativamente a todos, condições didáticas de acesso aos conhecimentos, e às significações positivas implicadas na presença de cada grupo que compõem a população nacional (COSTA, 201: 16).

Nesta direção, o presente trabalho procura apresentar e discutir algumas leituras da Lei 11.645/08 no ensino de História, sobretudo no que diz respeito à temática negra e as práticas dela resultantes. São abordadas duas experiências que contemplam leituras outras da história afro-brasileira na Educação Básica. A primeira contempla as mudanças produzidas pela implementação da lei nos manuais didáticos de História, recurso largamente utilizado por professores e professoras da disciplina em salas de aula de todo o Brasil. Trata-se de compreender os modos de ler e dar a ler a história afro-brasileira, sobretudo a partir do direcionamento conferido pela lei 11.645/08 para a temática, seus limites e possibilidades, as continuidades e rupturas nas imagens produzidas acerca da população negra em diferentes momentos históricos no Brasil. Para tal, propomos a análise de um dos livros da coleção *Ser Protagonista* (Edições SM, 2014), utilizado pelos alunos e alunas das turmas do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus de Luziânia (cidade do estado de Goiás, também na região Centro-Oeste brasileira). A outra leitura refere-se aos projetos que visaram a implementação da lei 11.645/08 no contexto da Escola Estadual Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller”, em Cuiabá (Estado de Mato Grosso, região centro-oeste do Brasil), entre os anos de 2012 e 2015. Os projetos, embora coordenados por professoras de História, tiveram cunho interdisciplinar e contaram com o envolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), transformando-se em importante oportunidade de confrontar a compreensão de habilidades, de conhecimentos de si e da cultura, de sentidos de religião e de estética.

SER PROTAGONISTA: AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA LEI 11.645/08 EM UM LIVRO DIDÁTICO

Embora não seja o único instrumento de ensino-aprendizagem utilizado na educação formal e, particularmente, no ensino de História, não é possível desconsiderar a importância do livro didático no cotidiano escolar. Trata-se de recurso largamente utilizado por professores e

professoras da disciplina em salas de aula de todo o Brasil, sobretudo pela existência de programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos para a maior parte das disciplinas escolares tanto para alunas e alunos do ensino fundamental como do ensino médio. É certo que as práticas de leitura do livro didático, seus usos e apropriações por docentes e discentes ocorrem de modos diferenciados, a partir de saberes e experiências específicos, próprios de sua localização no mundo. Todavia, tais idiosincrasias não minimizam a função dos livros didáticos como importantes referências no ambiente escolar. Situação que, para Tânia Garcia, “coloca o debate sobre os livros didáticos como questão política e educativa de maior relevância” (GARCIA, 2011: 361), tornando-os importantes objetos de investigação.

Objeto de natureza complexa e de “múltiplas facetas”, como o define Circe Bittencourt, a produção e circulação do livro didático envolve diferentes agentes em seu processo de fabricação e consumo, sublinhando a sua dimensão de mercadoria, além das funções de depositário de conteúdos, instrumento pedagógico e veículo de um sistema de valores (BITTENCOURT, 1997: 71-74). Para além disso, acreditamos que o mesmo também pode ser compreendido como importante tecnologia que produz e reproduz representações sociais, entendidas aqui como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, conforme defende Denise Jodelet (2001: 22). Em outras palavras, os livros didáticos de História produzem e reproduzem um determinado entendimento, um sistema de interpretação e significação acerca da história africana e afro-brasileira, compartilhada por agentes internos intenos e externos ao ambiente escolar. Além disso, destacam o protagonismo de determinados sujeitos/grupos no passado, assim como fazem referência aos papéis sociais desempenhados por estes no presente. Não por acaso, como defende Jean Carlos Moreno,

[...] suporte de conteúdos e valores, meio e mensagem de uma seleção cultural, que, obrigatoriamente, tem que dialogar com um público receptor (professores, alunos, comunidade, autoridades governamentais e pedagógicas), o livro didático de História torna-se um dos espaços privilegiados de disputa por representações identitárias, sejam de etnia, classe, gênero, nação, etc. (MORENO, 2012: 734).

Sua análise permite-nos, portanto, compreender as rupturas e permanências acerca das imagens construídas historicamente sobre os africanos e afrodescendentes e que ainda integram o nosso imaginário social. Indica, assim, as potencialidades e os limites da aplicação da Lei 11.645/08 e “as batalhas pela representação do passado”, como defende aquele autor, em uma relação sempre tensionada entre passado, presente e futuro.

Partindo dessas considerações, analisamos neste artigo a presença e protagonismo negro na história brasileira e os modos de ler e dar a ler tais experiências em um livro didático do 2.º

ano do Ensino Médio. Trata-se de análise pontual, que não pretende ser exaustiva e/ou esgotar o tema, mas que nos permite avaliar o livro didático para além da presença e/ou ausência da história africana e afro-brasileira. Cientes de que todo saber é lacunar, interessa-nos, sobretudo, os significados atribuídos a tais conteúdos, seus sentidos políticos, as relações de saber/poder que orientam as escolhas dos temas, assuntos e abordagens. Procuramos enfatizar as potencialidades das reflexões produzidas a partir do direcionamento dado pela lei 11.645/08, questionando os fundamentos da história ensinada, sinalizando para outras possibilidades de leitura do social. Reflexão que se faz urgente, haja vista a nossa formação histórica, marcada

[...] pela eliminação física do 'outro' ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do 'outro' também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAUI, 2008: 17).

Orientadas por tais questionamentos, optamos pela análise do volume 2 da coleção *Ser Protagonista: História*, de Valéria Vaz, das Edições SM.²⁸ A mesma foi avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, bem como aparece como a sexta coleção do componente curricular História mais distribuída por aquele programa em todo o território nacional (BRASIL, 2015: 05). Em linhas gerais, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015* define a organização curricular da coleção da seguinte forma:

[...] enfoca a História Geral, permeada por capítulos de História do Brasil, da América, da África e da Ásia. Os conteúdos da História são organizados em forma cronológica linear, predominando as abordagens que privilegiam a História Política e as aproximações com as múltiplas organizações das sociedades ao longo do tempo (BRASIL, 2014: 112).

O livro do 2.º ano do Ensino Médio contempla os temas da conquista europeia da América no século XV ao imperialismo do século XIX, de modo linear e com clara opção pela história política em sua versão institucionalizada, como destaca o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*. Nesse sentido, sobressai a política entendida como o poder que emana do Estado, exercido nos espaços formais da administração. De acordo com Francisco Falcon, abordagem prisioneira “da visão centralizadora e institucionalizada do poder, a história política tradicional foi definindo progressivamente temas, objetos, princípios e métodos. Ligada intimamente ao

²⁸ O livro em questão é utilizado pelos alunos e alunas das turmas do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus de Luziânia, nas quais uma das autoras deste artigo atuou como professora substituta no ano de 2015.

poder, essa história pretendeu ser também *memória*.” (FALCON, 1997. Grifos no original) Memória dos movimentos políticos organizados, da construção dos Estados nacionais, dos grandes feitos e heróis (homens, brancos, com posses), integrada única e exclusivamente à história europeia, que ainda persiste naquele livro didático.

É o que podemos observar no que diz respeito à história e cultura afro-brasileira, incorporada de modo tímido e problemático no livro em questão. As referências a estas temáticas no volume dedicado ao 2.º ano do Ensino Médio podem ser vistas, sobretudo, nas discussões que remetem à organização da economia colonial e, conseqüentemente, à utilização da mão de obra escrava africana e dos afrodescendentes que perdura até o século XIX. Deste modo, a narrativa é centrada no tráfico africano como recurso indispensável para a atividade açucareira nascente no século XVI e, posteriormente, integrado às demais atividades econômicas da colônia e do Império. Leitura que reafirma a representação negativa do continente africano, atrelado única e exclusivamente à escravidão, minimizando e/ou negligenciando a complexidade e a diversidade das sociedades africanas que alimentaram o lucrativo tráfico transatlântico de escravos. Suas múltiplas crenças, costumes, cosmovisões, enfim, suas experiências são subsumidas no singular “africano”, reafirmando a representação de um continente homogêneo, composto por sociedades sem história e distantes da civilização. Como reitera a análise do PNL D 2015 sobre a obra, “a abordagem dos povos e culturas africanos e indígenas tendem a uma relativa homogeneização” (BRASIL, 2014: 116).

Em outros momentos, porém, a autora do livro dialoga com as proposições da lei 11.645/08, sobretudo com a inserção de boxes e leituras complementares que destacam a presença e protagonismo dos afrodescendentes na história. Torna visíveis outras memórias, que disputam espaço de fala e lugar de sujeitos do conhecimento histórico escolar. Como um adendo, essas outras narrativas procuram minimizar as tensões existentes em torno da construção do saber escolar, bem como sublinham a atualização da publicação com as recentes discussões historiográficas. É o que percebemos nas seções “Dossiê” e “Presença da África”, que mesmo de forma limitada e irregular, propiciam subsídios para o debate acerca das lutas e conquistas da população negra no Brasil. No volume 2 do livro *Ser Protagonista* identificamos três textos complementares que fazem referência direta à temática (“Zumbi dos Palmares”, “Brasileiros do outro lado do Atlântico”, “Abolição: uma luta de muitos”), além da proposta de elaboração, por parte dos alunos e alunas, de um dossiê sobre os negros e indígenas no Brasil atual, numa clara aproximação com as proposições da lei.

Em “Presença da África: Abolição, uma luta de muitos”, é proposta a reflexão acerca do mito de “Isabel, a princesa Redentora” e da atribuição “à sua bondade o fim da escravização” (VAZ, 2013: 256). Além disso, é ressaltada a importância das revoltas escravas e do questionamento realizado por muitos cativos na Justiça acerca da legitimidade do direito à propriedade escrava. Nessa direção, dialoga com a recente produção historiográfica do tema, que questiona a política institucional como espaço privilegiado da resolução da questão servil e o protagonismo restrito aos setores médios urbanos nas campanhas abolicionistas. Essa historiografia revisionista alçou escravos e escravas à posição de sujeitos, de protagonistas do processo de abolição da escravidão no Império brasileiro, ao destacar suas práticas em benefício da liberdade. Leitura da experiência histórica da abolição da qual o livro em questão parece compartilhar.

Porém, a menção ao protagonismo de escravos e escravas no processo de abolição da escravidão é visível apenas no texto complementar, uma vez que no texto base prevalece a perspectiva tradicional. Ou seja, a abolição como resultado de leis gradualistas e da ação dos setores médios urbanos na campanha abolicionista, responsáveis por orientar as ações de escravos e escravas pela sua liberdade. Como observamos no capítulo referente ao tema,

A campanha abolicionista ganhou força principalmente a partir de 1880, com a formação de vários clubes que apoiavam a extinção do trabalho escravo, e com a criação da Confederação Abolicionista, em 1883. Alguns grupos lutavam dentro da legalidade. Outros reivindicavam, juntamente com a abolição, a distribuição de terras e a expansão do ensino. Havia até mesmo grupos que promoviam a fuga de escravizados, como os caifazes de São Paulo (VAZ, 2013: 254).

Nega-se, desta forma, o protagonismo negro e suas lutas pela liberdade, reafirmando a representação da incapacidade de agenciamento, dada a orientação exercida pelos abolicionistas. Um mesmo tema, que apresentado em narrativas e espaços distintos, explicita as escolhas feitas, os personagens e enredos valorizados, o conhecimento socialmente compartilhado. Esta inserção diferenciada e desigual da temática, na forma de uma narrativa complementar, não desestabiliza, não questiona os termos do saber histórico escolar. Pelo contrário, trata-se de um adendo que visa preencher e/ou compensar a parte da sociedade que ficou de fora daqueles saberes já consagrados do conhecimento escolar, reafirmando as hierarquias, os silêncios e invisibilidades produzidas discursivamente. Indica a persistência de uma narrativa histórica eurocêntrica, branca e masculina, ainda resistente ao múltiplo, ao plural, às diferenças.

EXPERIÊNCIAS EXPLORANDO HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: COLÉGIO LICEU CUIABANO

Após treze anos da efetivação da Lei 10.639/03, posteriormente alterada para a Lei 11.645/08, em Cuiabá, no colégio centenário Liceu Cuiabano, o projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ligado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior (CAPES), desenvolveu trabalho colaborativo junto a duas professoras de História que também atuaram como supervisoras do Subprojeto PIBID/História da Universidade Federal de Mato Grosso, nos anos de 2014 e 2015.

O governo do Estado de Mato Grosso articulou um plano de ação curricular com uma equipe multidisciplinar da SEDUC, nos anos de 2010 e 2011, cuja capacitação intitulava-se: “A cor da cultura”. Após esses estudos, as duas professoras ficaram responsáveis por repassar aos demais professores da escola o treinamento recebido.

Analizamos os projetos desenvolvidos desde a referida capacitação, tomando por base os objetivos descritos nos mesmos, que também foram utilizados para formular as perguntas do questionário da pesquisa. Em seguida, a partir de pesquisa de campo feita com os alunos dos terceiros anos do ensino médio dos turnos matutino e vespertino, foi verificado se os objetivos propostos foram alcançados. A experiência pibidiana de acompanhar os projetos na sua realização nos anos de 2014 e 2015 possibilitou o acesso aos projetos anteriores e o contato com estudantes que haviam passado pelas experiências dos anos atrás.

Em 2011, segundo a fonte e relato da professora Maria Kaeffer, foi desenvolvido o projeto intitulado “Cidadania e Diversidade”, cujo objetivo geral era estimular os alunos na produção de histórias escritas num contexto diversificado que abordassem a negritude brasileira. A proposta para se chegar a este objetivo era de que os professores oferecessem aulas expositivas, aula de campo, filmes palestras e relatórios. Na leitura do projeto percebe-se que não há especificação direta de quais seriam as atividades, porém o documento mencionado deixa bastante claro que todos os professores da área de humanas deveriam participar de atividades diversas para desenvolver o projeto no quarto bimestre.

Em 2012, o projeto foi apresentado com um novo título, “A cor da Cultura” e já veio com uma estrutura mais elaborada. Naquele momento, ao objetivo geral foi acrescido a participação dos alunos com trabalhos culturais, o que passou a envolver os líderes de classe. As atividades neste ano vieram com uma carga cultural maior que o ano anterior. Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a cultura afro-brasileira na prática através de: confecção de máscaras e

caricaturas; declamação de poemas e poesias; paródias, ouvindo e narrando um pouco da mitologia africana; aprendendo danças e receitas advindas do continente africano e adaptadas aqui. Em um segundo momento do projeto ocorreu um desfile do Garoto e Garota Liceu “A cor da cultura”, que teve por meta a construção da cidadania na escola. O projeto propôs uma seleção para o desfile que foi feita a partir de regulamento previamente estabelecido, valendo ressaltar que como prerrogativa para participação era, de acordo com o projeto, que o candidato fosse assíduo e se autodeclarasse afrodescendente. Partia-se do princípio que o aluno após tantas atividades culturais conseguiria se identificar herdeiro desta cultura.

Em 2014, ano da Copa do Mundo no Brasil, a escola veio com outra abordagem cujo tema foi: “Valorizando a cultura, o esporte e a cor”, o objetivo geral destacou os direitos e deveres do cidadão frente às diversidades culturais, a intenção era ressaltar a violência e a intolerância entre os povos. Algumas preocupações do projeto eram: identificar e reconhecer as diferentes manifestações culturais, bem como compreender a relação entre diversidade cultural e direitos humanos, utilizando o momento propício para tratar de assuntos voltados à compreensão do respeito pelo outro. O encerramento se deu com o desfile.

Para se ter uma ideia do aprimoramento do trabalho dos desfiles:



FIGURA 1 | Concorrentes do Desfile Beleza Afro-indígena – Liceu Cuiabano - de 2015.

Fonte: <http://liceumidia.blogspot.com.br/2015/12/desfile-afro-indigena.html>

A figura 1 permite inferir que há um diálogo entre as áreas sugeridas pela lei: Literatura, Artes e História, pela decoração dos murais, da composição das vestimentas, maquiagem e ornamentos que envolve trabalho de pesquisa bibliográfica e virtual.



FIGURA 2 | Plateia no Auditório do Liceu Cuiabano no dia do Desfile Beleza Afro-indígena - 2015

Fonte: Foto de Ana Maria Marques

A Figura 2 mostra, parcialmente, o que pôde ser presenciado: auditório cheio, torcidas organizadas, alegria e interesse em registrar. Não só os estudantes que desfilaram assumiram a negritude e as origens indígenas. Ali todos estavam construindo e desconstruindo sentidos de beleza e rompendo paradigmas, além de elevar auto-estima e fomentar a tomada de consciência das cores de pele, dos tipos de cabelo, dos modos de vestir.

Parte da pesquisa do resultado dos projetos ao longo de cinco anos foi levantada através de questionários aplicados aos estudantes. Os indicadores construídos como instrumento técnico para se proceder a investigação foram pensados previamente com o intuito de identificar se os objetivos gerais (desenvolver a escrita histórica num contexto que aborde a negritude brasileira; construir e executar ações que garantam a diminuição da discriminação e preconceito racial na escola; identificar e valorizar as diferentes culturas; promover mudanças de postura na comunidade pensando na construção de um novo olhar de possibilidades sem preconceito) estavam sendo alcançados. O questionário utilizado foi com alternativas de múltipla escolha - perguntas fechadas com várias opções de respostas - contendo poucas questões. Desta

forma os estudantes deveriam optar por apenas uma resposta ou escolher mais de uma alternativa, caso solicitado.

Quanto à identificação de cor ou raça, utilizou-se o atual sistema de classificação estabelecido pelo IBGE.

Das dez turmas de terceiros anos do Ensino Médio do período matutino/vespertino, quatro turmas (3.º B, D, F e H) responderam a pesquisa, totalizando 90 alunos. Destes 90 alunos 36 estudantes, ou seja, 40% foram escolhidos de forma aleatória, mantendo apenas o critério de o aluno estudar três anos na escola.

A idade dos que participaram da pesquisa era: 01 afirmou ter 19 anos; 16 disseram ter 18 anos; 18 com 17 anos e 01 com 16 anos. No que concerne idade, os entrevistados estão dentro da margem proposta pelo MEC para conclusão do Ensino Médio.

Quanto a sua percepção dentro de um grupo étnico definido, 25% dos estudantes se intitularam negros; 55,6% pardos; 16,7% brancos e, 2,7% amarelos. Ou seja, a maioria se identifica como pardo, usam o critério de ascendência mestiça, advinda da miscigenação entre os índios, os brancos e os negros.

Observa-se que a proposta nos objetivos dos projetos era que o estudante passasse a perceber elementos da cultura afro-brasileira. Constatamos que 80,6 % dos estudantes responderam que a cultura negra faz parte de suas raízes e apenas 19,4% dizem que não.

No sentido da internalização do discurso o resultado obtido foi: 2,7% internalizaram que a diferença está representada nos cabelos; 52,8% na cor da pele; 2,7% na origem africana e para 41,8% não há diferença alguma. Logo, a maioria sinaliza uma visão estereotipada da raça/etnia, pois remetem a cor da pele e o tipo do cabelo para mostrar a diferença entre negros e brancos.

Quando questionados sobre terem vivenciado um ato de discriminação racial, 33,3% dos estudantes disseram que nunca; 25% que já vivenciaram, mas que teria sido poucas vezes; 19,4% confessaram ter participado de um ato discriminatório; 16,7 % já vivenciaram na escola e 5,6 % dos alunos afirmaram ter sofrido discriminação. Ao mesmo tempo em que afirmam que no Brasil existe preconceito racial, alguns dizem nunca ter presenciado um ato de discriminação. Isso nos remete ao fato que, historicamente, o Brasil é visto como um país sem preconceito, embora o preconceito se apresente de forma velada e tão sutil que se incorpora ao cotidiano, sem questionamento quanto à violência que atinge quase sempre a população negra.

Quanto à aproximação cultural e ao desenvolvimento econômico do Brasil em relação à África, 19,4% já estudaram que os africanos foram escravizados; 16,7% já estudaram sobre o

racismo presente na história oficial do Brasil; 55,6% estudaram a influência africana na cultura brasileira; 2,7% estudaram as migrações haitianas e 5,6% a presença ou ausência de melanina na pigmentação da pele.

Pelas respostas obtidas podemos perceber que os objetivos foram parcialmente alcançados. Os projetos efetivamente contribuíram para o desenvolvimento de consciência crítica em relação a desconstrução de uma suposta igualdade racial e um se dar conta do racismo existente em nossa cultura. Em alguns aspectos é possível perceber que os projetos e os trabalhos desenvolvidos têm mostrado resultados positivos, sobretudo na motivação e autoestima dos estudantes, contribuindo sim para a diminuição de conflitos raciais dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 11.645/08 foi promulgada com o intuito de efetivar reivindicações há muito trazidas pelos movimentos sociais, obrigando o estudo da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no Brasil. As diretrizes de valorização e reconhecimento da presença africana na sociedade objetivam servir de ferramenta contra a discriminação e o preconceito racial. A atitude comprometida de professores no cotidiano escolar é fundamental para romper com tradições de desigualdades raciais no país. A escola, como espaço de ensino, apresenta-se, em muitos casos, como um lugar no qual a discriminação racial se manifesta, sendo, por outro lado, um espaço privilegiado de ações, já que visa não só discutir as relações raciais, como também efetivar uma educação que promova a igualdade na diferença.

As experiências reforçam a certeza de que cabe aos professores, formadores e estudantes, destacadamente de História, atenção especial e cuidados na escolha de todo e qualquer material ou proposta pedagógica que possa ser veiculador de mensagens, histórias e preconceitos que reforcem aquilo que há anos a população negra e a indígena lutam para superar. Ao contrário, compete valorizar essas culturas historicamente silenciadas e excluídas de currículos brancos, masculinos e eurocêntricos. São as potências pedagógicas descoloniais da lei que reverberam nas experiências ora apresentadas e que permitem, nas palavras de Antonacci (2015: 89), “descolonizar a nós mesmos”. Assim, percebe-se que a consciência histórica, na perspectiva de Rüsen (2009: 166), “abre essa relação com o futuro”.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe - Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. <<Revista Estudos Históricos>>, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ANTONACCI, Maria Antonieta – Descolonizando histórias de África, cultura africana e da diáspora. <<História e Diversidade. Revista do Departamento de História>>, Cáceres: UNEMAT Ed. Vol. 6, n. 1, 2015.

BITTENCOURT, Circe – Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, Circe (org.) – O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-90.

BRASIL – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm [Consulta realizada em 23/07/2016].

BRASIL – Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm [Consulta realizada em 24/07/2016].

BRASIL – Lei 11.645, de 10 de Março de 2008. 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm [Consulta realizada em 24/07/2016].

BRASIL – Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> [Consulta realizada em 18/07/2016].

BRASIL – PNLD 2015. Coleções mais distribuídas por componente curricular – Ensino Médio. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> [Consulta realizada em 18/07/2016].

CANDAU, Vera Maria – Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.) – Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008. p.13-37.

CARNEIRO, Sueli – Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos – Introdução. In Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 11-18.

COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía – “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. <<Revista Territórios & Fronteiras>>, Cuiabá, vol. 6, n.3, dez., 2013, p. 92-107.

COSTA, Cândida S. da. Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de Literatura. In: SANTOS, Ângela Maria dos; SILVA, João Bosco da (Org.). Educação com diálogos com a diversidade. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. <<RevistaTempo>>, Niterói, v. 12, n. 23, 2007.

FALCON, Francisco – História e poder. In CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) – Domínios da História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p.55-82.

IPEA/SEPPPIR – Situação social da população negra por estado. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

JODELET, Denise – Representações Sociais: um domínio em expansão. In JODELET, Denise (org.) – As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MATTOS, Regiane Augusto de – História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2007.

MORENO, Jean Carlos – Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. <<Antíteses>>, v.5, n.10, jul./dez.2012, p.717-740.

OLIVA, Anderson Ribeiro – A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. <<Estudos Afro-Asiáticos>>, ano 25, n.3, 2003, p.421-461.

PEREIRA, Amílcar A - O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RÜSEN, Jörn – Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. <<Revista História da Historiografia>>, n.º 2. março, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos – A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS – Direitos humanos para quilombolas: consciência e atitude. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Subsecretaria de Gestão da Política de Direitos Humanos, 2006.

VAZ, Valéria – Ser Protagonista: História. 2ª. ed. Vol. 2. São Paulo: Edições SM, 2013.