

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GIZELDA COSTA DA SILVA

**O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: Currículos, Formação e Prática Docente**

UBERLÂNDIA
2011

GIZELDA COSTA DA SILVA

**O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: Currículos, Formação e Prática Docente**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a Orientação da Prof^a Dr^a Selva Guimarães, na Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

UBERLÂNDIA
2011

GIZELDA COSTA DA SILVA

**O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: Currículos, Formação e Prática Docente**

**Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovada em 13 de dezembro de
2011, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcos Antonio da Silva
História/ USP

Dra. Ernesta Zamboni
FE/ UNICAMP

Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro Junior
INHIS/UFU

Dra. Graça Aparecida Cicillini –
PPGED/UFU

Dra. Selva Guimarães
PPGED/UFU (orientadora)

Oloff, o Senhor que tudo criou – o bem e o mal, o bonito e o feio, o claro e o escuro, o grande e o pequeno, o cheio e o vazio, o alto e o baixo -, criou também a Verdade e a Mentira.

Fez, no entanto, a Verdade forte, marcante, bela, luminosa, e fez a Mentira fraca, feia, opaca. Ao ver assim a Mentira, deu a ela uma foice com a qual pudesse se defender. A Mentira sentiu inveja da Verdade e queria eliminá-la. Certa ocasião a Mentira se defrontou com a Verdade e a desacatou. Brigaram. Empunhando sua foice, a Mentira, com um golpe, degolou a Verdade. Esta, vendo-se sem cabeça, começou a procurá-la Tateando por volta. Apalpa um crânio que supõe ser seu. Com esforço agarra-o e o arrancando de onde estava, coloca-o sobre seu pescoço. Mas aquela era a cabeça da Mentira. Desde então, a verdade anda por aí enganando toda a gente. (CRITELLI, 1984).

AGRADECIMENTOS

Ao longo desse percurso, que teve seu início em 2008, tenho muito a agradecer. Agradecer às pessoas que compartilharam comigo e sem as quais não seria possível concluir o curso de doutorado em Educação:

Inicialmente, ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na pessoa do coordenador, professor Carlos Henrique, assim como também aos funcionários administrativos, na pessoa do James.

Aos meus colegas do Doutorado, são vários os agradecimentos: ao Elbo, à Valeska, à Aparecida Lage, à Antoniette, ao Odair, e, especialmente, ao Astrogildo, que muito me ajudou ao longo do processo, não somente a mim, mas a todos os alunos do curso.

Às minhas amigas Cirlei Evangelista, Fernanda Bernardes, Aparecida Fonseca, Ana Paula Bacri que acompanharam meu processo desde o início do processo seletivo.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação: Gercina, Graça, Lucena, Guido e Sandra que atuaram diretamente como professores das disciplinas cursadas. Agradeço também à professora Christina Roquete Lopreato, do programa de Pós Graduação em História que muito contribui com minha formação e pelas sugestões apresentadas na banca de Qualificação.

Aos meus amigos do Instituto de História, Antônio de Almeida, Maria de Fátima Ramos de Almeida e Jacy Alves de Seixas, pela amizade e também pelo empréstimo da sala que utilizei nos momentos de redação da tese. E também ao professor Florisvaldo que atendeu ao convite para compor a banca de defesa.

Obrigada Dona Ione, pela revisão da redação sempre acompanhada por aulas de Português.

Aos meus colegas e alunos da Faculdade Católica de Uberlândia, obrigada pela companhia nesses últimos anos, principalmente os alunos dos cursos de Pedagogia e de História que me possibilitaram a experiência de ensinar História da África, no segundo semestre de 2011.

Agradeço aos participantes da banca examinadora, Marcos Silva, Ernesta Zamboni Graça Cicilini, Silma do Carmo Nunes, Carlos Lucena.

Aos professores colaboradores da pesquisa, os professores: Maria Joana Costa, Edimilson Lino Guilherme, Beatriz Palis de Ulhôa Portilho, Leila Floresta e Gilberto Pereira da Silva, pela disponibilidade e disposição em conceder suas experiências de trabalho e de vida. Sem eles, seria impossível concretizar a pesquisa. Em nome deles, agradeço a todos os professores de História do Ensino Fundamental. Agradeço também as suas escolas.

Agradeço ao Oscar Saul Hernandez Mendonça por participar da minha vida! Obrigada pelo incentivo e por acompanhar meus sonhos.

Um duplo agradecimento aos meus filhos, ao Lucas Costa Silva Simonini, por tudo que representa na minha vida e pela ajuda em vários momentos, tanto em relação aos gráficos e tabelas, como com a assistência técnica no computador. Agradeço também a minha filha Rebeca Costa da Silva Simonini, por fazer parte da minha vida. Você é muito importante para mim. Tenho orgulho em ser sua mãe! E, também, pela ajuda indispensável na correção do texto em relação às normas técnicas.

Finalmente, quero agradecer a minha orientadora, Selva Guimarães. Agradecer pela confiança, pela ajuda em todos os momentos que precisei, e mais importante: pela amizade e companheirismo na vida docente, desde os anos de 1980, na Escola Estadual Honório Guimarães. E também nas lutas pela melhoria da carreira docente. De outra forma, continuamos a luta.

Em memória dos meus pais, Adélia Silva
Costa e Raimundo Costa Silva que sonharam
com a formação dos seus filhos.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de investigação o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental, a partir da implementação da Lei Federal n.10.639/2003 e as suas implicações nos currículos, na formação e na prática docente. Questionamos se a obrigatoriedade legal do estudo representou rupturas em relação à visão eurocêntrica da história difundida no ensino fundamental. Quais as implicações da mudança legal para a disciplina História, os currículos, os saberes e as práticas docentes. Os objetivos da investigação foram: analisar a legislação federal sobre o tema e suas repercussões no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental; discutir o lugar e o papel da disciplina História no currículo escolar e no contexto legal brasileiro; analisar a produção acadêmica sobre o tema no âmbito dos Programas de Pós-Graduação; analisar a formação dos professores de História nos cursos de licenciatura e em outros espaços em relação ao estudo da história e da cultura afro-brasileira; identificar mudanças e permanências na atuação dos professores de História após a aprovação da Legislação que obriga o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira; investigar as implicações da obrigatoriedade do estudo da temática na construção dos saberes e das práticas docentes; e analisar a produção de material didático (livros didáticos, artigos, revistas e filmes) sobre o tema, utilizada pelos professores investigados. A metodologia aplicada teve como referência a abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Os procedimentos foram desenvolvidos inspirados na história oral temática: entrevistas orais complementadas por outras fontes, a saber: legislação, diretrizes curriculares, documentos oficiais, livros e materiais didáticos produzidos por professores e alunos. Foram entrevistados cinco professores de História no ano de 2010, homens e mulheres, todos eles formados em licenciatura em História na UFU. Se encontravam em uma fase intermediária da carreira docente, sendo que todos atuaram antes e após a determinação legal, em realidades escolares distintas. Um deles lecionava em uma escola pública municipal, um em escola da rede estadual, outro em escola da rede federal. Dois deles trabalhavam na em

escolas da rede privada, sendo uma escola laica e outra confessional. A tese está estruturada em capítulos, sendo o primeiro: “A disciplina e o currículo no contexto sócio- histórico nos anos 2000”, com o objetivo de analisar a legislação existente e suas repercussões na definição de rumos do ensino de História. Também discutir o lugar da disciplina História da África nos currículos escolares do país, ressaltando a sua obrigatoriedade, a partir da aprovação da lei 10.639 e de um levantamento das teses defendidas sobre o tema no período de 2001 a 2009. O segundo: “A formação do professor de história: saberes da experiência e saberes disciplinares” investiga a formação do professor, tanto acadêmica quanto a formação como pessoa. Foram analisadas também as disciplinas de História da África em cursos de História de universidades brasileiras. No terceiro: “Os saberes e fazeres dos professores”, reflete-se sobre os saberes e práticas educativas, por meio narrativas dos professores e com a análise do material didático relacionados às questões teóricas e da sua prática profissional. E a análise do papel da escola no que diz respeito à questão racial e do preconceito. Além disso, procuramos também ouvir as sugestões, propostas e ações que consideramos importantes a ser implantado para que a temática se torne uma realidade. Nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa: as permanências e mudanças, as diferenças entre as redes públicas e privadas, o papel da formação continuada do professor no ensino, a importância da gestão da escola na aplicação da Lei, a capacidade crítica e criativa dos professores para a atuação em áreas em que a formação inicial não foi possível.

Palavras-chave: Ensino de História. História e cultura afro-brasileira. Formação e prática docente. Currículos. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This thesis aims to research the study of History and Afro-Brazilian Culture in the teaching of history in the final years of primary education, from the implementation of the Federal Law number 10.639/2003 and its implications in the curricula, training and teaching practice. We question whether the legal obligation of the study represented breaks in relation to widespread Eurocentric view of history in elementary school. What are the implications of legal change to the discipline history, curricula, teaching practices and knowledge. The research objectives were: to analyze federal legislation on the subject and its impact on history teaching in the final years of primary education; discuss the place and role of the History in the school curriculum and the Brazilian legal context, to analyze the academic production on the issue in the Graduate Programs; analyze the formation of history teachers in undergraduate and in other spaces on the study of history and African-Brazilian culture, identify changes and continuities in the performance of teachers of History after the approval of legislation that requires the study of History and Afro-Brazilian Culture; investigate the implications of the mandatory study of themes in the construction of knowledge and teaching practices, and analyze the production of teaching materials (textbooks, articles, magazines and movies) on the topic, used by the investigated teachers. The applied methodology used as reference the qualitative approach to research in education. The developed procedures were inspired by the thematic oral history: oral interviews supplemented by other sources, namely: legislation, curriculum guidelines, official documents, books and educational materials produced by teachers and students. We interviewed five History teachers in 2010, men and women, all graduates degree in History at UFU. They were in an intermediate stage of the teaching career, and they all worked before and after the law, in different school situations. One of them taught in a public school, another one in a school in the state system and another one in a federal system school. Two of them worked in private schools, being a secular school and a confessional. The thesis is divided into chapters, the first: "The discipline and the curriculum in social and historical context in the 2000s", in order to analyze the existing legislation and its impact on the definition of directions of teaching history. We also discuss the place of the History of Africa in the curricula of the country, highlighting its necessity, from the adoption

of the Act 10,639 and a collection of theses on the subject in the period 2001 to 2009. The second: "The History teacher education: experience knowledge and disciplinary knowledge" investigates teacher education, both academic training as the shaping as a person. We also evaluate the courses of History of Africa in History courses in Brazilian universities. In the third, "The knowledge and practices of the teachers", we reflect on the knowledge and educational practices through teacher narratives and analysis of teaching materials related to theoretical issues and professional practice. And the analysis of the role of schools in regard to the issue of race and prejudice. In addition, we also listen to suggestions, proposals and actions that are important to be deployed to bring the theme into reality. In closing remarks, we present the results of the survey: permanence and change, the differences between public and private schools, the role of continuing education of the teachers on the subject of Education, the importance of school management in implementing the Act, the critical and creative skills of the teachers to work in areas where the initial training was not possible.

Keywords: History Teaching. History and African-Brazilian culture. Teacher training and practice. Curriculum. Act 10.639/2003.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Produção acadêmica (teses) sobre a temática no período de 2001-2009	66
Tabela 02 - Porcentagem da população que freqüentava o ensino fundamental dividido pela população de 7 a 14 anos.....	90
Tabela 03 - Porcentagem da população que freqüentava o ensino médio dividido pela população de 15 a 17 anos.....	90
Tabela 04 - Porcentagem da população que freqüentava o ensino superior dividido pela população de 18 a 24 anos	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Divisões regionais da África Subsaariana.....	126
Quadro 02 - Filmes sobre a temática.....	161
Quadro 03 - Informações dos professores sujeitos da pesquisa.....	164

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 - 2001 Teses/Instituição.....	60
Gráfico 02 - 2002 Teses/Instituição.....	61
Gráfico 03 - 2003 Teses/Instituição.....	61
Gráfico 04 - 2004 Teses/Instituição.....	62
Gráfico 05 - 2005 Teses/Instituição.....	63
Gráfico 06 - 2006 Teses/Instituição.....	63
Gráfico 07 - 2007 Teses/Instituição.....	64
Gráfico 08 - 2008 Teses/Instituição.....	64
Gráfico 09 - 2009 Teses/Instituição.....	65
Figura 01 - Mapa do Bairro Laranjeiras - Uberlândia – MG	124
Figura 02 - Mapa Político da África.....	126
Figura 03 - Material produzido por aluno	132
Figura 04 - Material produzido por aluno	133
Figura 05 - Mapa físico do continente africano.....	147
Figura 06 - Organograma da relação entre diferentes fatores relacionados à Lei 10.639/2003	158

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHIS	Centro de Documentação e Pesquisa em História
CEHAR	Centro e Ciências Humanas e Artes
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CNE CP	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA	Escola de Educação Básica da UFU
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das
LAESER	Relações Raciais
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento
PALOP	Países de Língua Oficial Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEX	Pró Reitoria de Extensão
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECAD	Secretaria da Administração
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições
UNIAFRO	Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAC	Faculdade Presidente Antônio Carlos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Trajetória da pesquisadora	19
1.2 Trajetória da pesquisa	29
1.3 Opções metodológicas	31
2 A DISCIPLINA E O CURRÍCULO NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO NOS ANOS 2000	46
2.1 A produção acadêmica sobre o tema História e Cultura Afro-Brasileira (2001-2009)	46
2.1.1 A produção de teses por instituição.....	60
2.1.2 Produção de teses por área do conhecimento	66
2.1.3 Temas por ano	70
2.2 Como os professores desenvolvem os estudos de História da África e Cultura Afro-Brasileira	76
2.3 O conhecimento dos professores em relação à obrigatoriedade do estudo de História da África e Cultura Afro-Brasileira	80
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSORES DE HISTÓRIA: saberes da experiência e saberes disciplinares	84
3.1 A formação dos professores na família e no meio social	85
3.2. A formação dos professores nos espaços acadêmicos	93
4 OS SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES	116
4.1 Práticas docentes em escolas da cidade de Uberlândia-MG	116
4.1.1 Na Escola Privada Laica	117
4.1.2 Na Escola Pública Municipal	121
4.1.3 Na Escola Pública Estadual.....	136
4.1.4 Na Escola Pública Federal.....	142
4.1.5 Na Escola Privada Confessional	155
4.2 Uma reflexão sobre os saberes e as práticas escolares	159
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	196

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES.....	171
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	198
APÊNDICE C - QUADRO COM AS PALAVRAS-CHAVE DE 2001 A 2009.....	200
ANEXOS	205
ANEXO A - LEI 10.639, DE 9 JANEIRO DE 2003	203
ANEXO B - LEI 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.....	205
ANEXO C - RESOLUÇÃO N.1, 17 JUNHO DE 2004.....	207

1 INTRODUÇÃO

A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar uma médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o diretor da mina, que uma criança de peões de fazenda pode se tornar o presidente de um país.

Nelson Mandela

1.1 Trajetória da pesquisadora

Para começar, faço uma apresentação pessoal e profissional, pois as experiências de vida influenciaram os caminhos escolhidos para a pesquisa. Para tanto, apresento uma reflexão sobre o percurso acadêmico e profissional que possibilitou o repensar sobre as etapas vivenciadas e sobre as quais, geralmente, realizamos apenas o preenchimento de dados curriculares, já disponíveis nos campos dos modelos de currículos padronizados na academia.

Sou natural de Simplício Mendes, uma pequena cidade do sertão do Piauí, nascida em 03 de fevereiro de 1956, tendo como pais Raimundo Costa da Silva e Adélia Silva Costa, ambos já falecidos, mas que tiveram família numerosa, oito filhos, quatro homens e quatro mulheres, sendo que a maioria teve que repetir o trajeto de muitos outros nordestinos, sair em busca de um futuro melhor na região centro-sul do país. Meus pais me criaram como branca, mas, adulta, me vejo parda¹. Deixei a minha pequena cidade aos onze anos de idade com destino a Brasília, sem saber onde era, e o que significava ser retirante. No período de 1967 a 1973, vivi com parentes no sistema comum a muitas pessoas pobres, trabalhando para garantir casa, comida e algum estudo, cada dia menos estudo e mais trabalho. Porém, morando na casa de um professor de Português, tive acesso à boa literatura, à boa música e às atividades culturais e políticas, sendo estas na forma de algumas cenas de prisão e fugas em momentos de maior repressão aos comunistas, partido do qual meu parente era militante.

¹ A forma como me descobri parda teve a contribuição do meu filho, Lucas Costa Silva Simonini, no momento do preenchimento da ficha de identificação do vestibular da UFU/2007, no campo da cor marcou pardo. Quando perguntei se ele era pardo, respondeu de pronto: 'sou pardo e você também é parda, apenas a Rebeca é branca'.

Vivi alguns anos também em Goiás, na cidade de Itumbiara, onde morei com minha irmã e iniciei minha carreira como profissional. De lá, desloquei-me para Uberlândia-MG, a partir de 1979, ano em que resolvi continuar os estudos em nível superior. Esta foi a primeira cidade de minha escolha de fato, com o objetivo de realização de uma meta: fazer um curso superior. A mudança para Uberlândia-MG foi acelerada pela aprovação no vestibular para o curso de Estudos Sociais (História). Para concretizar essa mudança, tive que me demitir do cargo de professora da rede pública estadual que ocupava no estado de Goiás, onde lecionava para o ensino fundamental das séries iniciais desde 1974. O desafio era conseguir o mesmo tipo de trabalho aqui, o que se tornou realidade no mesmo ano em que me mudei.

Em 1979, ingressei no curso de Estudos Sociais do Departamento de Estudos Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Durante dois anos e meio, realizei a primeira parte do curso, concluindo a Licenciatura Curta em Estudos Sociais, habilitando-me para lecionar as disciplinas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e OSPB para o ensino fundamental. Depois de mais dois anos e meio, concluí a Licenciatura Plena em História.

O Curso de Estudos Sociais foi marcado pelo período histórico do fim da ditadura militar, em que vigorava a Lei 5.692/71, que enfraqueceu o ensino de História e de Geografia, esvaziando o seu significado perante o conhecimento crítico, com o agravante da utilização do tecnicismo que era amplamente difundido durante a realização da Licenciatura Curta. Fui, felizmente, contemplada para a formação superior com as mudanças trazidas pela “Abertura Política” no início dos anos oitenta do século XX e com a reforma dos Cursos de História, que, a partir desse período, começava a ser reestruturado. No entanto reconheço que a contribuição do curso de Estudos Sociais foi significativa, além da História e Geografia, que possibilitaram que tivéssemos a oportunidade de realizar trabalhos de campo, pois a participação em outras atividades, como em eventos científicos, não era possível na época, nem mesmo para os professores.

Durante o período de realização do curso de Graduação atuei em alguns estágios, monitorias e projetos de pesquisa relacionados ao curso e também assumi a representação discente nos Conselhos de Departamento e no Colegiado de curso. A monitoria foi realizada na disciplina “Prática de Ensino de História”, nela, foi possível contribuir para o estágio nas escolas públicas, juntamente com a professora responsável pela disciplina. O estágio estava vinculado ao projeto de constituição do acervo formador do “Centro de Documentação e Pesquisa em História” (CDHIS) e também ao “Laboratório de Ensino em História”, hoje, ligados ao Instituto de História.

A minha primeira e inesquecível experiência de pesquisa foi como aluna de Rago², então, professora da UFU, com o levantamento dos dados referentes ao Movimento Quebra-Quebra, ocorrido em Uberlândia em 1959³. Esse trabalho foi desenvolvido pelos alunos da Graduação no ano de 1982. Essa professora foi uma entre muitas que marcaram na minha vida, pois foi com ela que tivemos a oportunidade de fazer pesquisa. Foi também quem valorizou, e muito, a experiência de pesquisa que eu desenvolvia no ensino fundamental. Incentivada por ela, pela primeira vez, participei de uma apresentação de trabalho em Evento Científico sobre o ensino de História.

Logo após a conclusão da graduação, ingressei no curso de Especialização Lato-Sensu em História Moderna e Contemporânea, oferecido pelo Departamento de Estudos Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, teve a duração de dois anos, pois era ministrado nas férias de janeiro e julho. O curso possibilitou-me uma formação mais aprimorada nessa área e tinha, no seu quadro, inclusive, professores convidados da Unicamp e da USP, sendo possível enriquecer ainda mais a formação em História.

No ano de 1990, iniciei o curso de Mestrado em História do Brasil, na PUC de São Paulo. A área de investigação escolhida foi “Movimentos Sociais”, com foco para a História de Uberlândia - MG, a história dos trabalhadores em telefonia, assim como a relação entre a empresa e o desenvolvimento da cidade a partir de 1954. Os temas em torno de trabalho e tecnologia sempre me motivaram. O estudo relacionado à história da Companhia de Telefones do Brasil Central (CTBC) me chamou a atenção quando estava participando de um projeto de pesquisa sobre a História Política de Uberlândia⁴, juntamente com outros professores do

² Luzia Margareth Rago possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1970) e estudou Filosofia nessa mesma Universidade (1976-1979); realizou o mestrado em História na Universidade Estadual de Campinas (1980-84) e doutorado em História também na Universidade Estadual de Campinas (1985-1990). Fez a livre-docência em 2000 e, desde 2003, é professora titular MS-6 do Depto de História da UNICAMP, onde iniciou em 1985. Foi professora visitante do Connecticut College, nos Estados Unidos, entre 1995/1996 e lecionou na Universidade de Paris 7, em 2003. Foi diretora do Arquivo Edgar Leuenroth da UNICAMP em 2000. Participou do Coletivo responsável pela publicação da revista "Libertárias", entre 1998-2000, e coordena junto com as professoras Dra Tânia Navarro Swain e Dra. Marie-France Dépêche a revista digital feminista internacional LABRYS. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República e Teoria da História; trabalha principalmente com os seguintes temas: Foucault, feminismo, subjetividade, gênero e anarquismo. Atualmente, é assessora científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e participa do Centro de Cultura Social de São Paulo.

³ RAGO, L. M. Uma Experiência em Pesquisa em História: O quebra-quebra de 1959. *Caderno CEDES: A prática de ensino de História* 10. Ed. Cortez: S.P, 1985.

⁴ Trabalho de pesquisa desenvolvido nos anos de 1986 e 1987 com o título: “Reconstituição da História Política de Uberlândia 1948-1982”. A minha participação se deu por meio da leitura as Atas da Câmara Municipal para a realização do levantamento das demandas populares existentes no período em relação aos serviços prestadas à população, como, por exemplo, demandas por asfalto, energia elétrica, água, telefonia, entre outros.

Departamento de História. Nas fontes de pesquisa (atas da câmara municipal, jornais), o tema relacionado aos serviços de água, luz e telefonia estavam entre os mais discutidos pela população da cidade. O rápido crescimento da referida empresa, assim como o tratamento dispensado aos trabalhadores, foram motivadores da escolha do tema.

No curso de Mestrado, tive a oportunidade de ter como orientadora a Dra. Márcia Mansur D'Alessio, sempre atenciosa e cuidadosa na orientação. Também convivi com as professoras Maria Antonieta Antonacci, Déa Ribeiro Fenelon, Iara Yon Kouri, entre outras, que foram fundamentais para o meu trabalho de pesquisa, assim como o contato enriquecedora com os colegas de diversas regiões do país, com suas pesquisas e suas experiências. Concluí o Mestrado no ano de 1994.

Voltando à experiência profissional, iniciei a carreira docente ainda leiga, pois não havia concluído o ensino de 1º grau, hoje, fundamental, e dava aulas na primeira série ano de 1974, na cidade de Itumbiara, Goiás. Na época, não era incomum o fato de professores não formados atuarem no ensino público, devido à carência de professores formados. Essa situação foi regularizada com o curso Normal oferecido pelo Estado de Goiás para os professores leigos, no ano de 1976. Cursei o ensino de 2º grau, atualmente, ensino médio de forma concentrada, em um ano e na forma de internato, na cidade de Morrinhos, Goiás. Com sistema de rigorosa disciplina, professores do ensino fundamental, leigos, de diferentes partes do Estado de Goiás estudavam e, ao mesmo tempo, recebiam o salário para concluir sua formação: Curso Intensivo de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª Série)⁵.

Refletindo sobre o período citado, hoje, compreendo o “Centro de Formação de Professores de Morrinhos” como uma das formas de interferência da política norte-americana no país, já que a escola seguia normas e valores dos americanos, de modo que as salas de aula eram organizadas por conteúdos: sala de Ciências, de Estudos Sociais, de Matemática e demais conteúdos, e eram os alunos que se deslocavam a cada horário. Além disso, havia atividades complementares com alunos coordenando as áreas, como, por exemplo, cantina, recreação, atividades culturais, biblioteca (o cargo de bibliotecária era ocupado por mim, sendo meu papel cumprir horários na Biblioteca e incentivar a leitura de um modo geral). As

⁵ O curso com o total de 2.220 horas, sendo composta por uma formação geral, com áreas de estudo em Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Ciências. A formação especial com Fundamentos da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau; Didática e Prática de Ensino. Também com o Estágio Supervisionado com 540 horas.

atividades eram também avaliadas em fichas, que eram consideradas na computo final de cada aluno.

A literatura era uma paixão antiga e no Centro de Formação de Professores de Morrinhos, tive acesso a um bom acervo de livros e autores interessantes, não sendo difícil atuar como divulgadora de algo que era parte da minha vida. Por motivos pessoais, houve um atraso na minha escolarização formal, sendo a leitura minha principal companhia na adolescência vivida em Brasília e no estado de Goiás. A literatura exerceu uma influência importante na minha definição pelo curso de História. Na época, na UFU, o Curso era ainda era Estudos Sociais, com opção para História ou Geografia na Licenciatura Plena, seguindo as diretrizes do Governo Militar.

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus, ocorridas com a reforma de 1971, previam a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos Geografia e História no curso de 1º grau. Esta medida desencadeou um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais de História e Geografia. Nesse contexto, já estavam sendo implantados, em instituições públicas e privadas, os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, visando formar professores de Moral e Cívica e Estudos Sociais. De acordo com a Resolução n. 8, de 1972, do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo desses cursos era constituído das seguintes áreas: História, Geografia, Ciência Política, OSPB, e as obrigatórias EPB e Educação Física, além da área pedagógica. A duração das licenciaturas curta e longa deveria ser de, respectivamente, 1.200 horas, o que equivale um ano e meio letivo, e 2.200 horas, o equivalente a 3 anos letivos (FONSECA, 1993, p. 27).

Atuei no ensino de 1ª a 4ª série do 1º Grau (hoje ensino fundamental), de 1974 até o ano de 1979, no estado de Goiás, depois, mais alguns anos no estado de Minas Gerais, até o ano de 1981, quando iniciei a atuação nas últimas quatro séries desse mesmo grau de ensino, trabalhando na Disciplina de História. De 1983 até 1985, ministrei aulas de História no ensino de 2º. Grau (hoje ensino médio). A partir do ano de 1985, passei a atuar no ensino superior na UFU como professora com contrato temporário. No ano de 1986, após prestar concurso público para ingresso na carreira docente de instituição pública, fui contratada como professora efetiva da UFU. No ensino superior, o concurso era para a área de História Moderna e Contemporânea, mas, efetivamente, passei a atuar com variadas disciplinas do Curso de História e em outros cursos da Instituição, como: Medicina, Odontologia, Economia, Engenharia, Biologia, entre outros, nos quais ministrei a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros, EPB.

Outras disciplinas em que atuei no curso de História foram História Medieval, História da América, História do Brasil, História Moderna e História Contemporânea. Além dessas, outra disciplina em que atuei, por longo período, foi a Prática de Ensino de História, responsável também pela Orientação de “Estágio Supervisionado” nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa foi uma experiência fundamental para uma melhor compreensão da necessidade da relação teoria/prática no processo de formação do professor.

Desenvolvi, ao longo do período, projetos de ensino no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, em que também coordenava trabalhos de extensão. Como exemplo, nos anos de 1986 e 1987, juntamente com outros professores, do então Departamento de Ciências Sociais, participei da discussão de reformulação do Currículo de História proposto pela Secretaria de Educação para o então 1º e 2º graus de ensino. Nesse período, desenvolvemos estudos com os professores da rede estadual de ensino, para conhecer a nova proposta e sugerir mudanças. A programação de estudos e debates incluía a realização de cursos, encontros e palestras. Foram atividades importantes que tiveram continuidade nos anos de 1988 e 1989. Outras ações desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História foram no sentido de integrar alunos e professores do curso de História à promoção de atividades conjuntas: ciclo de debates, projeção de filmes e discussões relativas aos conteúdos de diferentes disciplinas, e elaboração de material didático para o ensino de História.

Entre as atividades de extensão de que participei, havia aquelas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino de História, realizando eventos que reuniam professores do ensino fundamental e médio da cidade e da região, a exemplo dos “Encontros de Professores de História” em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Tive uma atuação significativa nessas atividades, tendo participado da Coordenação do evento por três anos e, como membro da comissão organizadora, por mais dois anos. Foram momentos de grande importância para repensar o ensino e discutir propostas para superação dos problemas peculiares à educação escolar em geral, e ao ensino de História, em particular.

Aposentei-me na UFU em fevereiro do ano de 2003. Em seguida, fui contratada para atuar em uma instituição privada de ensino superior, a Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), em março do mesmo ano. Nessa Universidade, passei a ministrar as disciplinas História do Currículo do Curso Normal Superior: História do Brasil I e II, História Geral e Metodologia da História. Em 2004, teve início, na UNIPAC, o curso de Pedagogia, no qual lecionei as disciplinas Fundamentos e Metodologia do Ensino de História. Atualmente,

exerço a docência nos cursos de História e de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia.

A minha atuação em cursos de Pós-Graduação *Lato-Sensu* teve início com a participação no curso oferecido pela UFU na cidade de Machado-MG, onde trabalhei a disciplina Metodologia do Ensino Superior, no ano de 1998. Trabalhei, também, a mesma disciplina no curso de Especialização *Lato-Sensu* oferecido pelo Instituto de História da UFU na cidade de Uberlândia e na cidade de Araxá-MG.

Em janeiro de 2004, passei a atuar no Curso de Pós-Graduação da Estácio de Sá, intitulado “Educação Especial, Inclusiva e Psicopedagogia” e também no “Curso de Filosofia para as séries iniciais”, ministrando temáticas relacionadas à história da inclusão e à história da família e da criança. Nessas vivências, percebi as dificuldades que os professores têm em identificar as características de seus alunos e distinguir metodologias adequadas a serem utilizadas em cada situação ou contexto específico, levando-me a questionar a formação acadêmica que receberam em sua Graduação.

No período em que atuei na UFU, aproximadamente, vinte anos, orientei diversas pesquisas de Iniciação Científica, mas, principalmente, Monografias de Conclusão de Curso, a partir da inclusão dessa modalidade de produção do conhecimento como disciplina do currículo da graduação em História, na década de 1990. Orientar pesquisas é um trabalho gratificante para o educador preocupado com a formação do professor/pesquisador. Foi possível observar, ao longo desse processo, uma diferença entre os alunos que tinham obrigação curricular de elaborar a monografia com aqueles que não a possuíam, sendo o desempenho daqueles em sala de aula da graduação mais bem estruturado. Essa observação foi possível devido ao fato de ter sido também professora de Estágio Supervisionado.

Na UNIPAC, tive a oportunidade de participar na orientação de Monografias, obrigatórias na graduação dos cursos de Normal Superior e de Pedagogia. Estas versavam sobre discussões relacionadas ao ensino de História nos anos iniciais, à questão do racismo em sala de aula, à história local, dentre outros temas.

Em relação às atividades administrativas, atuar no Colegiado do Curso de História e de diversas comissões do Instituto de História da UFU. Exerci o cargo de Chefe do Departamento de História, sendo eleita no mandato iniciado em 1994. Naquele momento, a estrutura organizacional da Universidade era de Departamentos articulados em Centros distintos segundo áreas de conhecimento, e a designação dos administradores dos departamentos era chefe. O Departamento de História era vinculado ao Centro e Ciências

Humanas e Artes (CEHAR). Com a reforma da organização administrativa, os Centros foram substituídos por Institutos e Faculdades, e a administração das Unidades Acadêmicas⁶ passou a ser exercida por uma diretoria. Nessa nova estrutura administrativa fui eleita diretora do Instituto de História, no ano 2002.

Além da atuação no ensino, na administração e na extensão, participei no desenvolvimento de pesquisas. No ano 1986, fiz parte da equipe de pesquisa ligada ao Núcleo de Documentação e Pesquisa de Ciências Sociais (que, mais tarde, se tornou o Centro de Documentação e Pesquisa em História), que desenvolvia um estudo preliminar sobre a história política de Uberlândia.

A história local foi objeto de outros trabalhos ao longo da minha atuação profissional. Coordenei um Núcleo de Estudos em História Local, na UNIPAC, de 2003 a 2009, com a participação de alunos dos cursos Normal Superior e Pedagogia. O Núcleo promove leitura de textos, monografias, palestras e orientação de projetos sobre a história de Uberlândia e região, com o objetivo de preparar o aluno para a pesquisa e para o ensino da história local, e com reuniões mensais para discussão dos temas escolhidos para o debate.

Nos anos de 2000 a 2003, fui orientadora no projeto “Ciência Cidadã”, da Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia, Secretaria Municipal de Educação e Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia. Embora fosse um projeto desenvolvido pela Prefeitura, juntamente com a Pró Reitoria de Extensão da UFU, o trabalho do professor universitário consistia em orientar pesquisas que aglutinavam estudantes da Universidade, como estagiários, alunos das escolas municipais, professores de escolas municipais e representantes da comunidade. Esse foi um dos trabalhos mais gratificantes dentre vários onde atuei, em razão de um diferencial: o projeto previa o envolvimento de professores e alunos da rede municipal de ensino, inclusive do meio rural, na elaboração de projetos de pesquisa, com a eleição de uma temática importante para a escola e também para a comunidade em torno. Para isso, o projeto previa também a participação de um representante da comunidade para, juntos, estudar os problemas e buscar possíveis soluções para eles.

Dessa experiência resultaram alguns trabalhos bastante significativos. Como exemplo, cito a pesquisa sobre a “História do Distrito de Santa Maria”, desenvolvida pela professora da E. M. Domingas Camin, a professora Ioná Machado de Alcântara. Ela e seus alunos realizaram um trabalho de levantamento de fontes primárias sobre a região, coletaram

⁶ De acordo com o Estatuto e Regimento Geral da UFU, aprovado pelo MEC, Portaria no. 682 de 26/04/1999.

depoimentos com moradores idosos e fotografaram a região em busca de vestígios sobre a ocupação da área em que se localiza a cidade de Uberlândia e da região. O atual distrito de Miraporanga foi importante entreposto no trajeto percorrido pelos viajantes paulistas rumo a Goiás no século XIX.

A participação nesse projeto e em outros realizados despertou-me um grande interesse por fontes históricas. Além das escritas, utilizo, em sala de aula as fontes materiais, entrevistas, fotografias e produções de vídeo, com o objetivo de reunir material didático diversificado, assim como experiências vivenciadas na forma de trabalho de campo em locais importantes, do ponto de vista da riqueza da memória histórica, em que encontram construções, monumentos, arte, objetos de trabalho. Enfim, materiais que podem estimular o interesse pelo conhecimento histórico.

A produção científica desenvolvida, nos últimos cinco anos, foi de extrema importância em minha formação docente. Nela constam os trabalhos apresentados em eventos, publicações em revistas e uma recente publicação, pela Editora Papyrus, de um capítulo de um livro, cujo título é “Espaços de Formação de Professores”, organizado por Selva Guimarães e Ernesta Zamboni em 2008⁷. O capítulo, escrito em parceria com Silma do Carmo Nunes, relata experiências com a formação de professores, e tem como título: “A formação dos (as) futuros (as) docentes das séries iniciais do ensino fundamental nos cursos Normal Superior e Pedagogia”. Assim como também o capítulo do livro, “Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam”, organizado por Gercina Santana Novais e Graça Aparecida Cicilini⁸, intitulado “Docência: Valorização Profissional e Identidade Coletiva”, juntamente com Elbo Lacerda Ramos.

Faço parte, desde 2006, dos Conselhos Editoriais dos Cadernos de História e do Caderno de Pesquisa do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) da UFU. Essa minha atuação ampliou minhas possibilidades de escrita, bem como o entendimento de temáticas pertinentes à minha área preferencial de atuação, que é a da formação de professores.

Coordenei, também, a realização de trabalhos de campo na região do Triângulo Mineiro e nas cidades históricas de Minas Gerais, Brasília e de Goiás, os quais resultaram em

⁷ FONSECA, S.G. ZAMBONI, E. (Orgs.) *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas, SP Ed. Papyrus, 2008.

⁸ NOVAIS, G.S.; CICILINI, G.A. (Orgs.) *Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Belo Horizonte: Junqueira&Marin Ed. 2010.

importantes subsídios para a elaboração de material didático com a utilização de fontes de pesquisa.

Outras ações que gostaria de salientar são a produção de vídeo sobre temas locais, tais como, o vídeo “Luizote de Freitas, uma cidade satélite”, de 2003; a apresentação de Mostras Fotográficas e Vídeos, também importantes, tanto como expressão estética, quanto como desafio à capacidade de sistematização do conhecimento e meio de compreensão do contexto social. Enfim, são recursos didáticos de grande potencial pedagógico para o ensino da História.

Ao mesmo tempo, envolvi-me em pesquisas sobre temas relacionados à formação docente, que me permitiram e me impulsionaram a procurar compreender as “carências” no processo de formação dos professores, a fim de propor uma intervenção que favorecesse a resolução de problemas, vivenciados na prática pedagógica da área da História. Outra participação foi na V Semana Pedagógica da UNIPAC, tanto na Comissão Organizadora, como com o minicurso: A Utilização de filmes no ensino de História, em que analisei o filme: “Quanto Vale ou é por Quilo?” de Sérgio Bianchi (2005). Relacionei o filme com o conto “Pai contra Mãe” de Machado de Assis⁹, assim como com alguns trechos da lei 10.639¹⁰, destacando a importância das diferentes linguagens no ensino de História.

Escolhi a área de Educação para realizar o Doutorado por considerar importante investir mais na minha área de atuação profissional. Não que não fosse antes profissional da educação – sempre estive na educação – mas voltada para a reflexão sobre o conhecimento histórico. Hoje, o foco das minhas preocupações é ampliar o conhecimento sobre o ensino de História, associado à responsabilidade pela formação dos professores dos anos iniciais, nível do ensino que é base de qualquer formação. Escolhi a linha de pesquisa “Políticas, Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, por perceber que há muito a investigar nesse campo, tendo em vista o aprofundamento das reflexões e a ampliação do conhecimento, imprescindíveis para a melhoria tanto do exercício profissional quanto do próprio do ensino.

Refletindo, no tempo presente, sobre a minha trajetória, considero a História uma escolha feita para melhor conhecer o mundo e a humanidade, para que eu possa fazer inter-

⁹ GLEDSON J. (Org.). *50 Contos de Machado de Assis*. São Paulo Cia. das Letras, 2007.

¹⁰ BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

relações do mundo, com as pessoas que vivem, sonham, sofrem, constroem, pensam e compreendem o mundo. Assim, é fundamental a relação conhecimento teórico e a prática em sala de aula. Por isso, escolhi a área para a realização do projeto sobre o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental, tema que me encontrou em vários momentos da minha vida profissional e que se impôs com determinação para ser estudado.

Concluindo essa parte da introdução, volto ao início, à minha pequena cidade natal, onde uma imagem marcante da minha infância retornou agora, ao escrever sobre minha trajetória. A lembrança de Carlota, uma negra que vivia acorrentada em uma pequenina casa ao lado da minha, vivia sozinha e ela mesma colocava a corrente no tronco em frente a sua casa, deixando uma distância para deslocar-se para realizar as tarefas que fazia questão de executar: cozinhar, fazer renda, varrer. A imagem de Carlota presa a sua corrente e suas histórias eram, na época, de difícil compreensão para uma criança, mas marcou-me fortemente com sua presença e com sua loucura, marcas de um passado que ela ouviu contar e que foi vivido por ela até a sua morte: a escravidão. Tema que me levou a desenvolver essa pesquisa em busca de respostas sobre a convivência do negro e dos seus descendentes na sociedade brasileira atual, principalmente nas salas de aula.

1.2 Trajetória da pesquisa

O tema “História e Cultura Afro-Brasileira” é importante no estudo da História do Brasil. Para entender o país, faz-se necessário estudar os povos e as culturas formadores da nossa identidade. Além da importância do tema para nos entender, a mudança na Legislação, que obriga o estudo da temática no Brasil nos ajuda a compreender as permanências culturais que se manifestam nas formas do racismo e do preconceito ainda existentes na nossa sociedade. Isso fica evidente nos indicadores sociais, tais como nos índices de escolaridade de negros e brancos, no acesso de negros aos empregos com melhor remuneração, nas organizações e na representação política.

Como narrei em minha trajetória, a necessidade e o desejo de estudar a temática sempre estiveram presentes, mas foram se intensificando nos últimos cinco anos, a partir do momento em que iniciei as atividades nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Enquanto era professora do Curso de História na UFU, a minha atuação esteve mais voltada para a História da América e para a Prática de Ensino da História – curiosamente, sem perceber que eram conhecimentos parciais, pois excluía estudos sobre aspectos inseparáveis da realidade

focalizada, que justificavam a existência dessas disciplinas. Mas, mesmo nessas áreas, o tema “História e Cultura Afro-Brasileira” estava presente. A partir das mudanças na Legislação, provocadas pelos movimentos sociais, o interesse pelo tema do preconceito, do racismo e da cultura africana foi fortemente ampliado entre os pesquisadores, educadores e militantes do movimento negro, recorrente na mídia, principalmente com a emergência da discussão das cotas nas universidades públicas para negros e descendentes¹¹. Segundo Paula:

Foram também relevantes, os inúmeros projetos de implementação das políticas de ações afirmativas para a população negra e afrodescendentes, dentre eles: as cotas nas instituições de ensino superior e nos concursos públicos; programas voltados para a população negra; programas específicos para ingresso na carreira diplomática e ações especiais na área de cultura e da educação (PAULA, 2009, p. 178).

A Lei 10.639/2003 veio atender à demanda histórica dos movimentos sociais antirracistas, do movimento negro, dos educadores do país, no sentido de contemplar a cultura afro-brasileira e de oportunizar aos negros e descendentes o acesso pleno ao direito básico de escolarização. Destacamos que o acesso à educação no Brasil foi ampliado no período de pós-ditadura militar, mas o aumento da quantidade de vagas não foi seguido pela qualidade do ensino ofertado. Os currículos desenvolvidos nas escolas privilegiavam a cultura branca, europeia, cristã, ocidental capitalista. As demais culturas não eram consideradas significativas na formação da identidade nacional.

Nesse contexto, elegemos algumas problemáticas nesta investigação: a obrigatoriedade legal do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira representou rupturas em relação à visão eurocêntrica da história difundida no ensino fundamental? Como se dá a formação do professor de História para desenvolver esse conteúdo? Quais as implicações da mudança legal para a disciplina História, os currículos, os saberes e as práticas docentes? Como o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira está sendo desenvolvido no ensino de História do 6º ao 9º ano após a implementação da Lei em escolas da cidade de Uberlândia?

O objetivo geral desta tese foi investigar a implementação da obrigatoriedade legal do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira no ensino de História do 6º ao 9º

¹¹ PAULA, B. X. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira. In: FONSECA, S. G. (Org.) *Ensinar e Aprender História: Formação, Saberes e Práticas Educativas*. Ed. Alínea: Campinas-SP, 2009.

ano do ensino fundamental e as implicações no campo dos currículos, da formação e das práticas docentes. Como objetivos específicos:

- a. analisar a legislação federal sobre o tema e suas repercussões no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental.
- b. discutir o lugar e o papel da disciplina História no currículo escolar e no contexto legal brasileiro;
- c. pesquisar a produção acadêmica sobre o tema no âmbito dos Programas de Pós-Graduação;
- d. analisar a formação dos professores de História nos cursos de licenciatura e em outros espaços em relação ao estudo da história e cultura afro-brasileira;
- e. identificar mudanças e permanências na atuação dos professores de História após a aprovação da Legislação obriga o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira;
- f. observar as implicações da obrigatoriedade do estudo da temática na construção dos saberes e das práticas docentes;
- g. investigar a produção de material didático (livros didáticos, artigos, revistas e filmes) sobre o tema utilizado pelos professores investigados.

1.3 Opções metodológicas

Trata-se de uma investigação no campo da abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Para isso, utilizamos como referencial metodológico os estudos de Bogdan; Biklen (1991). Os autores descrevem as cinco características fundamentais a ser observadas neste tipo de investigação. A primeira delas é a observação direta do pesquisador no o ambiente natural, no lócus investigação. Recomendam a imersão do pesquisador no local da pesquisa, sendo necessária a observação direta do pesquisador no ambiente em que desenvolvem as ações sobre as quais vai analisar, para, desta forma, ser possível compreender melhor o contexto. Outra característica é a descrição, considerada, por eles como uma forte aliada do pesquisador, pois algumas particularidades estão presentes em um ambiente e em outro não, o que propicia análises do investigador para melhor conhecer o pesquisado.

Os autores Bogdan; Biklen (1991, p.49) defendem é o foco no processo. Segundo eles, numa pesquisa qualitativa, “os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, tendo em vista a análise de conceitos já

estabelecidos e aceitos e que podem indicar resultados diferentes da realidade observada. Também é importante ter os dados coletados não apenas para confirmar algo em que já se acreditava, mas elaborar a análise a partir das informações coletadas. Os significados são fundamentais, ou seja, o modo como os investigados percebem a sua própria experiência de vida deve ser considerado e valorizado pelo investigador. As experiências no trabalho são intrincadas com a vida na família e nos diferentes espaços frequentados, possibilitando inúmeras experiências em uma mesma situação investigada. A quinta característica, delineada pelos autores, é a que mais se aproxima do caminho escolhido para a realização desta pesquisa: a busca dos significados que cada professor investigado atribui às mudanças legais, à Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o estudo da temática e as implicações na formação, nos currículos, na construção dos saberes e na sua prática em sala de aula. O modo como esta questão relaciona-se com sua história de vida, suas experiências em movimentos sociais, como reconhecer-se como parte da população negra ou parda, a construção de suas identidades, assim como os significados que atribuem ao estudo da História da África para a compreensão da História do Brasil.

Para André (1995), é importante a definição de pesquisa qualitativa para além da antiga comparação quantitativa-qualitativa. Identificar o tipo de pesquisa realizada, que pode ser histórica, descritiva, etnográfica, fenomenológica é mais significativo do que designar o tipo de dado obtido. Por isso, podemos considerar que esta pesquisa é qualitativa histórica.

Para a realização desta pesquisa, os professores do ensino fundamental, definimos os seguintes critérios para a escolha dos colaboradores: professores licenciados em História, com mais de dez anos de carreira, observando a experiência anterior e posterior à implementação da Lei 10.639/2003. Professores negros e não negros, de acordo com a própria identificação de cada um: auto definição.

A história oral temática serviu como inspiração na escolha dos procedimentos, na busca do registro da experiência de professores e de professoras da cidade de Uberlândia - MG. De acordo com Meihy, “história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (MEIHY, 2002, p.13). Destaca a utilidade pública dos registros, realizados com a utilização de meios técnicos, gravação de voz e/ou de imagens para resposta a questões sociais relevantes no presente, mas que também possam ser utilizadas por outras pessoas, em diferentes momentos.

A opção pelo uso dos procedimentos da História Oral Temática no campo da pesquisa educacional se justifica pela possibilidade recorrente na pesquisa educacional, de cunho qualitativo, de entrevistas orais, complementadas por outras fontes, a saber: legislação, diretrizes curriculares, documentos oficiais, livros, materiais didáticos produzidos por alunos e professores. Foram entrevistados cinco professores no ano de 2010, sendo um deles atuante em escola pública municipal, um na rede estadual, um na rede federal, um da rede privada laica e um da rede privada confessional. Os entrevistados atuavam no ensino fundamental, do 6º ao 9º Ano. As entrevistas foram agendadas na seguinte ordem: professora do ensino privado laico; professora da rede municipal; professor da rede estadual; professora da rede federal; professor da rede privada confessional. A opção por investigar um professor de cada escola se justifica pelo interesse em evidenciar as implicações da implementação legal nas diferentes culturas escolares e sistemas de ensino público e privado. Assim, a escolha dos sujeitos seguiu o critério da heterogeneidade. Os sujeitos: homens e mulheres; o lócus de atuação e o universo da pesquisa foram três realidades escolares diferentes, com práticas distintas e alunos distintos, currículos também diferentes.

As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, nas residências dos entrevistados. Inicialmente, na entrevista foram informados do projeto, dos objetivos e da metodologia da pesquisa, oralmente e com cópia do quadro de orientação contendo a síntese do trabalho, assim como também do roteiro semiestruturado com questões também foi entregue a cada professor. Após as explicações iniciais, a gravação em gravador digital de voz, era iniciada com a leitura de cada questão. Após a gravação, foi produzido um documento escrito com a transcrição integral. Posteriormente, ocorreu a textualização com a correção dos vícios da oralidade, enriquecida também com as observações realizadas e anotadas no caderno de campo para auxiliar na descrição de fatos relevantes à pesquisa.

Para essa textualização foi evitada a transcrição, ou seja, o uso fragmentado de trechos da transcrição, para evitar riscos de mudanças no teor das narrativas, sem o devido contexto em que foi apresentado.

Além dessa preocupação, também é importante destacar os conceitos de memória individual, memória coletiva, esquecimento, ressentimento, identidade, entre outros que foram utilizados e aprofundados na construção da análise. A produção das narrativas escritas - fontes históricas - só foi concluída após a leitura e sugestões dos próprios sujeitos envolvidos, e após sua aprovação para posterior análise e publicização dos resultados. Todos concordaram com a divulgação de suas identidades.

A história oral articulada à investigação educacional qualitativa, conforme os princípios e características delineados por Bogdan; Biklen (1991), André (1994) e Trivinos (1987), possibilita-nos investigar temas específicos, com objetivos definidos, por meio de entrevistas e obedecendo à metodologia própria. Torna possível a construção de narrativas com o registro das vozes dos sujeitos históricos escolhidos, com critérios plenamente esclarecidos em seu desenvolvimento.

A primeira professora entrevistada foi Beatriz Palis de Ulhôa Portilho, 54 anos, formada em História pela UFU, na década de 1980. Em 2010 atuava no ensino fundamental, e médio há 19 anos, define-se como branca. Referente à formação continuada, frequentava cursos na área de sua atuação, oferecidos pela escola de ensino fundamental e médio da rede privada laica. Assim se apresenta a professora:

Sempre estudei em escola pública, numa época que ou se sabia ou não sabia. Dava-se muita “bomba”. Fui péssima aluna. Só fui ser boa aluna na faculdade, acho que fui até muito boa. Eu que escolhi o curso de História. Eu fazia outra faculdade e, nos últimos períodos, saí da aula, estava havendo inscrições para o Vestibular, e pensei “vou fazer História”. Mas nesse curso, Economia, havia gostado demais de Geografia e História Econômica. Tive uma professora, Lúcia, de História Econômica, muito boa. Então resolvi fazer História. “Rachei” de estudar, passei, fui bem classificada, e me formei. Da minha turma, de 30 a 40 alunos, não chegaram a formar 10. Logo depois que me formei, uma amiga nossa me falou que havia vaga para professor de Geografia no colégio Anglo. Pensei que não sabia nada de Geografia, porque eu detestava Geografia, mas fui. Uma escola muito legal de trabalhar, mas não havia exigência nenhuma quanto à formação. Comecei a substituir duas colegas e passei a adorar Geografia. Durante um tempo, dei aula em escolas da rede estadual e municipal e no colégio Objetivo de História. Mas, como no Anglo era muita aula, sempre me davam aula de Geografia. Meu retorno à História ocorreu há um ano. A diretora propôs que eu pegasse História/Geografia, porque estava tendo muitos problemas com professores de Geografia. Acho que o futuro é unir as duas matérias, porque é muito parecido. Muitos autores de Geografia nem são geógrafos, são jornalistas. A Geografia trata das coisas mais concretas, e também da geopolítica. Chega uma hora em que os meninos não sabem se é História ou Geografia. Eu penso em fazer uma complementação de estudos, mas não tenho dinheiro para isso, nem carro. Mas hoje sou muito impaciente, não tenho mais ânimo para a burocracia de escola. Depois de tanto tempo produzindo textos e provas, ter que passar por toda aquela avaliação me cansa. Como professora, também sobra pouco tempo para fazer outro curso superior. Quero ver o resultado dessa lei, pois acho interessante. Apesar de termos tudo influenciado pela África, como comida, roupa, música, não sabemos nada. É importante, quem sabe muda a cabeça dos meninos. Quem sabe algum aluno meu no futuro vai para a África e não para a China (PORTILHO, 2010).

A segunda entrevistada foi a professora da rede pública municipal Maria Joana Costa, 47 anos, formada em História pela UFU, onde também cursou Especialização *Lato-Sensu*. Atuava há 19 anos no ensino fundamental da RM e se define como negra. Faz cursos de atualização na UFU e também pela internet. Ela narra:

Estou há 23, 24 anos na profissão de professora, de História há mais ou menos 19 anos. Eu escolhi História porque sempre gostei, desde pequena sempre fui curiosa com a história de outros países. Quando fazia magistério na área de educação e fui prestar vestibular, tinha 3 opções: História, Jornalismo e Psicologia. Só que Psicologia era integral e eu precisava trabalhar. Jornalismo não era ofertado em Uberlândia na época, nem na UFU nem em Faculdade Particular. Sobrou História que era um curso noturno. Como eu sempre gostei, das questões que a História trata, fiz o curso e comecei a dar aula e gostei. Sempre gostei de dar aula de História, apesar de ter várias coisas que atrapalham e não dependem de mim. Os alunos estão mais desinteressados com as coisas da escola, e de repente as pessoas acham que tudo ligado à História é inútil. Estudar é penoso, exige disciplina, atenção, e observo que os alunos têm, cada vez menos, capacidade de se concentrar, têm menos disciplina, dentre outros problemas. Mas, mesmo assim sempre gostei, lembro-me muito bem quando comecei: meu primeiro ano como professora de História. Eu só tinha turmas de 5ª série, duas de manhã e duas a noite, poucas aulas. Então tinha que dar aulas de Geografia, de Educação Moral Cívica e OSPB, para complementar minha carga horária. Eu lembro que ficava sábado e domingo estudando a matéria e preparando as aulas. Lembro-me de como foi penoso para eu aprender a dar aulas de História. Trabalhei com criança, pré-escola, durante 5 anos, nunca trabalhei com 1ª a 4ª. Eu tinha que brincar muito com os meninos, muito lúdico. Então levei muito disso para trabalhar com os alunos de 5ª a 8ª séries, como gincanas, sempre busquei fazer isso. Na época que comecei a trabalhar com a disciplina História ensinava História da Grécia (conteúdo), mitologia grega, pedia à diretora arrumar livros para os alunos, porque eles não tinham dinheiro para comprar e propunha atividades que eles recriavam a história dos personagens mitológicos dos livros lidos. Desde o começo gostei de ensinar História. Não sei se agora é porque estou ficando mais velha ou porque os alunos estão mais desinteressados, percebo que estou ficando mais séria e trabalhando, cada vez menos, de forma lúdica. Nem sempre o lúdico dá resultado, porque muitas vezes o aluno está mais interessado na brincadeira do que no assunto que você quer tratar. Para aprender você tem que se preparar, se concentrar. História não é uma disciplina em que os alunos brincam, jogam papel. Há disciplinas em que o aluno se concentra mais, pega o material e aprende. Mas em História o aluno não “bagunça” muito, percebo que ele é indiferente, ele te ignora. Às vezes a sala não está barulhenta, mas eles não estão aprendendo, e nem o lúdico resolve. Na minha escola todo ano fazem gincana na Festa Junina, que é a festa que mais rende dinheiro. Pedem os alunos para trazer coisas, como prendas e ingredientes para a comida que vai ser servida, como amendoim, fubá, milho, etc e dão um prêmio para a sala que trazerem mais prendas. Isso dá dinheiro e o prêmio é um passeio no clube para os alunos. Eles se empenharam ao máximo para uma sala vencer. No dia que era para usufruir do prêmio, só foram 9 alunos, quase que tinha mais professores que alunos. Então, só o lúdico não é o suficiente para atrair o aluno. Sempre estou

buscando respostas, continuo buscando, mas está cada vez mais difícil, mais cansativo (COSTA, 2010).

A terceira entrevista foi realizada com o professor da rede estadual Edmilson Lino Guilherme, 36 anos, formado em História pela UFU, onde também concluiu o Mestrado em História Social. O docente possuía 10 anos na área e se define como negro (afro-brasileiro). Participava de Programas de Formação Continuada na UFU e no CEMEPE. Como a entrevistada citada anteriormente, o professor não falou sobre sua experiência de trabalho, seguindo apenas o roteiro da entrevista. Como ele, o professor Gilberto Pereira da Silva também não fez essa apresentação introdutória.

A quarta entrevistada foi à professora da rede federal de ensino, Leila Floresta, 37 anos, com formação inicial em História, UFU, onde também realizou o Mestrado e Doutorado em Educação. Atuava na educação básica há 23 anos e se define com branca.

Comecei minha graduação e um ano depois comecei a dar aula nas escolas da rede estadual, por uns 10 anos. Parei por um tempo até pelo desencanto com magistério. Parei no tempo e depois voltei. Fui há ESEBA (Escola de Educação Básica da UFU) onde estou até hoje. Fiquei um tempo ensinando no Ensino regular e agora estou no EJA a jovens e adultos, em função das minhas pesquisas, minha trajetória no mestrado e doutorado, sempre investi estudos em Movimentos Sociais, anarquismo, depois MST. Fiz opção por ficar com os adultos, pois acho que sou mais necessária lá. Acho que são poucos profissionais que estão na universidade hoje e que têm essa disposição em estar nos movimentos sociais. Acho que é um espaço muito legal, dá pra fazer um trabalho legal. Pensamos em formar as crianças, livrá-las do preconceito, mas os adultos também estão carentes disso. Nunca é tarde para despertar essa consciência crítica. Temos 4 salas, quase 100 alunos, 25 por sala. É um pessoal muito bom, o que a gente recebe, aprende com eles, é fantástico. Ficamos no mundo fechado da Academia e das crianças e a gente vai emburrecendo. De repente começamos a ter contato com esses valores, esse mundo tão diferente que é o mundo dos excluídos, mas que te ensina tanto, a sabedoria. Os olhos brilham, eles querem saber, não reclamam da hora, só querem conhecer, aprender. Isso nos motiva muito, é como se eu tivesse começando o Magistério de novo. Eu digo que em tudo que vamos fazer tem que ter paixão, no Magistério regular convencional do ensino fundamental não havia mais. Na EJA estou apaixonada de novo. A faixa de idade é de 17 a 80 anos, há uma diversidade enorme, há os adolescentes que são só vida, energia, novidade, e os mais velhos que querem silêncio, concentração. Fica aquela guerra, é muito divertido. É muito bom porque você percebe que os dois se ajudam, os meninos amadurecem com os adultos e os adultos ficam mais leves, mais “irresponsáveis”, mais light. É muito interessante (FLORESTA, 2010).

O quinto entrevistado foi o professor da rede privada confessional, Gilberto Pereira da Silva, 51 anos, formado em História pela UFU, com Especialização Lato-Sensu em

Filosofia pela UFU e Mestrado em História Social também pela UFU. Atuava, em 2010, no ensino há 17 anos e se define como pardo. Participava de cursos de atualização e formação continuada em palestras nas áreas de Educação e de Filosofia, com temáticas relativas à Avaliação Continuada, Currículo, Metodologia do Ensino de História, Modelos de Avaliação, dentre outros.

As questões norteadoras das entrevistas englobaram a formação inicial do docente, a experiência de vida, a influência da família, o relacionamento com negros na escola, o conteúdo específico sobre a História da África e o modo como abordam o tema na escola. Também questionamos como esse conhecimento foi adquirido e a importância da formação continuada, assim como as mudanças na escola e no ensino após a aprovação da Lei 10.639/2003. Um importante enfoque foi dado às concepções do professor relacionadas ao tema, destacando se ocorreram rupturas com a matriz europeia nas mudanças operadas na educação. Também estavam incluídas questões importantes para a análise, como: se a criação da disciplina (território) impactou na escola? E na historiografia?

Seguindo o roteiro com os dados pessoais e profissionais: nome, idade, formação inicial, instituição onde se graduou, cursos de pós-graduação, tempo de atuação e cursos de atualização e de formação continuada. O roteiro da entrevista se encontra nos apêndices. As entrevistas foram realizadas em gravador digital. Todos os colaboradores concordaram em divulgar suas identidades, cederam suas narrativas e materiais utilizados em sala de aula.

Para a compreensão da temática, foi necessário investigar de forma complementar a legislação emanada do Ministério da Educação. Para tanto, analisamos a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9.394/1996 e tornam obrigatórias, nos currículos do ensino fundamental e médio, em estabelecimentos oficiais e particulares do país, o conteúdo de História da África e Cultura Afro-Brasileira; as diretrizes curriculares nacionais. A Lei 9.131, artigo 5º, com fundamentação no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE CP), de 10 de março de 2004, regulamenta ações necessárias para a superação das dificuldades relacionadas à formação sobre o tema, apontando procedimentos para a execução da proposta.

Cabe ressaltar, porém, que as leis são fruto de elaborações, em contextos históricos específicos, em que se ressaltam determinados valores. Resultam de um jogo de interesses; de demandas focalizadas. São, portanto, produto da correlação de forças vigente no período em que foram produzidas. A pesquisa considerou essas circunstâncias e procurou entendê-las situadas nos limites das condições sociais e políticas da sua produção.

O histórico da Lei 10.639/03 se relaciona com a História do Brasil e suas origens no continente africano, de onde foram trazidos milhões de africanos, entre homens, mulheres e crianças do ano de 1550, com o início do tráfico para o Brasil, ao ano de 1850, com a proibição do tráfico de africanos para o Brasil. Além do trabalho, os escravizados trouxeram sua cultura, seus costumes e sua religião. Foram importantes na construção da identidade nacional, sendo fundamentais para a compreensão da história do país.

Antes da aprovação da Lei nos anos 2000, algumas iniciativas já estavam em curso no sentido de promover a valorização do negro na formação do país, tais como: o Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade da Bahia; o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, da Universidade Cândido Mendes. Além disso, algumas Leis Municipais foram promulgadas em Belém, Aracaju e São Paulo, todas resultantes da atuação do Movimento Negro, a partir da década de 1970. As ações no campo educacional foram impulsionadas por meio da aprovação dos PCNs, quando foi constatada a abordagem do Negro e do Indígena, assim como da abordagem racial e ética na “pluralidade cultural”, sem uma orientação específica em suas diretrizes. Isso dificulta a implantação, o desenvolvimento de políticas públicas, visando à solução dos problemas enfrentados pela população negra, pois o maior índice de evasão escolar está entre eles, agravando ainda mais o acesso aos direitos de cidadania e a conquista de melhores condições de vida.

O livro didático de História também foi objeto de intensas críticas de especialistas e do Movimento Negro, desde os anos 1980, destacando o preconceito existente na maioria deles. Eram observadas a existência de preconceitos e estereótipos¹², e a ausência de conteúdos valorizando a criança negra, pois, praticamente, não apareciam crianças negras em situação afirmativa. Elas, geralmente, estavam presentes em situação de risco ou de degradação social. Para com outros integrantes da população do país, como os imigrantes europeus, por exemplo, foi evidenciado um tratamento diferente, com a preservação de sua cultura, de sua língua, além de incentivos para a ocupação da terra. Os livros investigados eram os utilizados pelos professores em sala de aula. Na avaliação dos livros didáticos analisados no PNLD 2011, algumas mudanças no tratamento do tema foram destacadas, mas permanece o enfoque informativo e não o crítico-reflexivo:

¹² Exemplos destas críticas podem ser vistos em: BRASIL. MEC. FAE. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries*. Brasília: FAE, 1994.

...é um perfil de coleções pautadas pela dimensão Informativa do tratamento da temática africana e indígena, perfil que corresponde a 62,5% do total de coleções aprovadas. Tal perspectiva é visível nas coleções que, atendendo e respeitando as exigências do Edital do PNLD 2011, o fazem de modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil. Com isso, predomina, para o estudante, uma relação de possibilidade de aquisição informativa e uma condição de análise de tais temáticas ainda, predominantemente, de modo vinculado direta ou indiretamente à cronologia eurocêntrica. Já o que estamos designando por perspectiva Crítico-Reflexiva quanto ao tratamento da História da África e da História indígena envolve a abordagem de tais temáticas para além da fixação e prescrição de novos conteúdos para o aluno, o que significa imprimir uma problematização complexa entre passado e presente no tocante aos assuntos envolvidos nas exigências e prescrições legais. Tal cenário torna possível, aos alunos, a constituição de um quadro reflexivo mais amplo e denso no tocante à compreensão das contradições, das mudanças e continuidades históricas, da ação dos sujeitos e da emergência de atitudes derivadas de uma consciência histórica capaz de engendrar a ação social. Trata-se de um perfil ainda minoritário e corresponde a 37,5% das obras (PNLD, 2011, p. 22 e 23).

A partir da década de 1980, foram desenvolvidas várias ações afirmativas, a campanha mundial da ONU, que promoveu a luta contra a discriminação racial e as demais formas de intolerância, trazendo como resultado as políticas afirmativas para mulheres, portadores de necessidades especiais, negros e indígenas. Também se registra o projeto de Lei 18 de 1995, da senadora Benedita da Silva, que propunha a inclusão da História da África nos três níveis de ensino. Em 1996, a prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Dignidade, desenvolveu o Programa “Oportunidades Iguais para Todos”, com o objetivo de formar agentes multiplicadores para a abordagem do tema: Pluralidade Cultural na rede pública de ensino. Na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (África do Sul, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001), uma das propostas defendidas, aceitas pelo governo brasileiro, foi a de introduzir no currículo escolar os estudos de “História Geral da África e do Negro no Brasil”, mostrando ser possível abrir espaço para as práticas pedagógicas com uma visão de mundo ampliada, não apenas do imaginário europeu, cristão e branco.

Essas ações apontam para a construção de um projeto educacional questionador dos preconceitos, ampliando a visão sobre outras culturas, além de corrigir equívocos históricos,

como o mito da democracia racial do Brasil. Essas atitudes reforçam a autoestima da criança negra com atividades que valorizem seus valores, sua cultura e seu biótipo.

Para a implementação da Lei, é fundamental a formação dos professores de História. No entanto, até meados da primeira década do ano 2000, muitos cursos de licenciatura, no Brasil, ainda não haviam incluído esse estudo nos seus currículos, conforme dados divulgados nos sites das instituições de ensino superior. Iniciativas de formação continuada são observadas nas universidades públicas, por exemplo, na Universidade Federal de Uberlândia, que promove, desde essa época, cursos de extensão para os professores da rede pública com o objetivo de sanar a lacuna evidenciada na formação inicial.

Considera-se que mudanças da situação anteriormente descrita dependem dos profissionais da educação, dos quais se exige o trabalho de pesquisa e ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. A formação do professor pode dificultar, limitar a prática docente, sendo necessária, então, a preparação teórica e metodológica para fundamentar ações educativas em sala de aula, bem como para enfrentar práticas de racismo e preconceito nas escolas. Nesse sentido, os currículos “prescritos oficiais” dos cursos superiores também foram objeto de análise.

Ao enfatizar a necessidade de enfrentar temáticas como: questão racial, preconceito, multiculturalismo, globalização, educação inclusiva, entre outros temas relevantes para o educador em tempos de mudanças rápidas em um mundo globalizado, o professor/pesquisador, mais uma vez, demonstra sua importância. Essas mudanças são provocadas pela expansão do mercado consumidor e pelo avanço tecnológico e ocorrem num cenário em que são aprofundados antigos problemas sociais, como a pobreza, o agravamento das desigualdades sociais, e os problemas das cidades que não acolhem os excluídos e os desempregados, entre outros. O sujeito central desta investigação é o professor, sua voz, seus dizeres e seus saberes. Esta opção se justifica pelo fato de acreditarmos que cabe ao professor a tarefa de lidar, cotidianamente, com temas que afetam a vida humana. Segundo Mellouki; Gauthier (2004, p. 537-571), a profissão docente exige qualidades paradoxais: “habilidade e delicadeza, destreza e imaginação, astúcia, profissionalismo, imparcialidade, engenhosidade, talento e ousadia, senso de observação, erudição, charme e destreza”. Conciliar essas qualidades tão diferenciadas já revela a dificuldade da empreitada. Os autores ressaltam as diversas áreas de atuação profissional, entre as quais estabelece comparações com o professor, de general a médico, de etnólogo a artesão, de juiz a mágico, entre outras comparações, o que nos possibilita afirmar a questão principal: o professor é o principal sujeito da educação, logo,

desta pesquisa. Sem seu empenho para se equilibrar entre as dificuldades de formação e de condições de trabalho, a escola “para”, literalmente.

Para os formadores de docentes, é um grande desafio, para não dizer irrealizável, formar todas essas qualidades no aluno/futuro professor porque a maioria dos cursos de formação de professores não apresentam condições concretas para a sua realização. Além do grave problema da falta de reconhecimento do profissional preparado para a docência, uma vez que não é recompensado de forma justa para uma sobrevivência digna. Porém a criatividade e a criticidade dos professores nos surpreendem diante dos problemas enfrentados no desempenho profissional. A realidade cria as condições desse aprendizado, apoiado na experiência, ao longo da vida como aluno e, depois, como professor.

Outra questão importante na investigação é: como formar um profissional com essas qualidades tão diversificadas? Dificilmente, um curso capacita um profissional com essas características, pois com a divisão do trabalho do mundo capitalista, as especialidades são priorizadas, sendo vistos com desconfiança os profissionais polivalentes.

Para essa discussão, alguns autores foram fundamentais, entre eles, Maria Helena Michels (2006) e Luis Rigal (2000), sendo que ambos discutem problemas semelhantes nos países da América Latina, no contexto da globalização e das reformas neoliberais, a partir dos anos noventa. Rigal, na discussão do tema, o aprofunda, resgatando a herança colonial da América Latina, a colonização que deixa marcas profundas no sistema educacional, mesmo considerando que a colonização espanhola apresenta diferenças marcantes em relação à colonização portuguesa, a educação para todos não estava nos projetos das potências coloniais europeias.

Uma das questões levantadas pelos autores citados é a dificuldade de análise existente nos diferentes níveis nos quais ocorre o processo educacional. A história poderia ser uma aliada na compreensão desse contexto. Muitas respostas para entender tal situação são importantes, mas o que vemos nos locais de formação é uma precarização das condições de exercício da atividade docente. Se pensarmos em tempo histórico, não é a formação docente que está em discussão. Esses docentes estudaram em uma escola com dificuldades para formar em termos básicos: como superar a formação se os conteúdos são esvaziados de significados e se a própria história do país não é estudada? Uma possível resposta para essa questão é a falta de interesse político existente na solução dos problemas sociais gerados pela crescente ampliação da concentração de capital e sua necessidade de criar mais pobreza, agravada pelo crescente número de desempregados.

Ao mesmo tempo em que o discurso político para valorizar a formação e da escolarização, o contraponto é ampliar as exigências para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, com a valorização da automação e da tecnologia em detrimento do trabalhador. A função da escola e da educação é de difícil consenso, cabendo, mais uma vez, ao professor desempenhar o papel de protagonista desse processo, pois, nem sempre, as várias reformas propostas por órgãos públicos são respostas aos problemas existentes. A palavra reforma deve ser, cuidadosamente, avaliada, pois muitas não trazem modificações em busca da melhoria, mas caricaturas das reais mudanças advindas da sociedade, como, por exemplo, a “inclusão escolar” em discussão no texto de Michels, que não pode ser discutida sem o seu par: exclusão. Qual o significado da inclusão em uma sociedade excludente?

De acordo com Mellouki; Gauthier (2004), o professor desempenha um papel fundamental também como produtor do saber, não sendo apenas um divulgador do conhecimento elaborado nas instituições de ensino superior, ele também produz conhecimento. O papel do professor é também de intérprete, crítico de uma cultura. É agente socializador do conhecimento, de técnicas e de procedimentos pedagógicos, guardião das regras que são valorizadas pela sociedade e pela cultura. Esta dimensão também será investigada por meio das entrevistas orais e do diálogo com a produção escritas dos professores colaboradores.

Existem diversas produções acadêmicas em diferentes instituições, sobre estas questões com pesquisadores de grande relevância. O que permanece de forma incômoda é a dificuldade que ainda existe de trazer os elementos das pesquisas para os mais interessados: os professores. Como sair desse círculo vicioso, em que os professores são “objeto” e não sujeitos? Para compreender a profissão docente e o papel da escola, faz-se imperioso entender da docência em um mundo capitalista, com todas as implicações daí decorrentes, não apenas na formação do aluno, mas também na própria estrutura institucional/administrativa, do conhecimento ensinado ou não ensinado, aprendido ou não aprendido.

A formação necessária, a meu ver, não está limitada àquela que qualifica para o trabalho, mas aquela preocupada com a formação para a vida nos mais variados aspectos, desde a autoestima à cultura. Entre os temas, está a questão racial, fundamental na formação do docente. Para compreender as raízes, a formação e a história do Brasil, a questão racial tem grande peso, mas ainda não foi contemplada com o seu merecido valor. O que incomoda é sua quase ausência na sociedade, no cotidiano, no trabalho, nas relações que são construídas e sob as quais se assenta a vida das pessoas. Por que não falamos sobre isso em sala de aula no

ensino fundamental? Há dificuldades de formação, de informação? Com professores despreparados para enfrentar o racismo, por exemplo, como abordá-lo? Como enfrentar o problema? Sabemos que as mudanças mais difíceis, mais lentas, são as culturais, logo, faz-se pertinente o conhecimento para haver a superação da visão do negro entre os professores para superar o racismo ainda fortemente presente na sociedade brasileira.

A profissão docente é rica em possibilidades e tem uma dinâmica própria, por isso, é difícil criar normas rigorosas para sua regulamentação. Talvez esta seja uma das suas maiores riquezas, pois necessita da criatividade para ser desempenhada e também de calor humano. O professor precisa gostar do que faz, precisa se alimentar do brilho no olhar de quem aprende, mais do que gostar, apaixonar-se pelo que faz, pelo conteúdo. É contagiante e é o melhor caminho para ser bem sucedido. Algumas profissões carregam esse traço, nisso, o professor se assemelha ao artista, ao artesão, ao mágico e ao publicitário.

Ser professor é ser capaz de se surpreender com os fatos mais simples, pois eles acontecem e são importantes, e nós temos que ser capazes de aprender com eles. Estamos sempre aprendendo a ser docente e a ser o que somos. É mais importante, aprender a nos ver como somos, pois é o que nossos alunos veem. Nessa constante construção-reconstrução, está uma das mais importantes características da vida de um professor, pois ser professor significa sê-lo não apenas durante o expediente, é uma profissão que exige uma grande fidelidade. Mesmo distante da sala de aula, não deixamos de ser professor, não deixamos de aprender, nem de pensar como um professor. Por tudo isso, o professor é o centro desta investigação.

1.4 A Estrutura da Tese

O texto está estruturado em capítulos, sendo iniciado por uma Introdução. O primeiro capítulo: “A disciplina e os currículos no contexto sócio-histórico nos anos 2000”, está dividido em três partes, sendo a primeira: “A produção acadêmica sobre o tema História e Cultura Afro-Brasileira (2001-2009)”, dividida em três subunidades: “A produção de Teses por Instituição”; “Produção de teses por área do conhecimento” e “produção de teses por Temas e por ano (2001-2009)”. Na segunda parte, foi abordado “Como os professores desenvolvem os estudos de História da África e Cultura Afro-Brasileira”, e, na terceira parte, “O conhecimento dos professores em relação à obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira”. O objetivo deste capítulo foi analisar a legislação e suas

repercussões na definição de rumos do ensino de História, do 6º ao 9º ano, discutir o lugar da disciplina História da África nos currículos escolares do país, ressaltando a sua obrigatoriedade a partir da aprovação da lei 10.639 e demais modificações a ela relacionadas. Para tanto, foram analisados livros, legislação, entrevistas realizadas com professores atuantes na cidade de Uberlândia-MG. Também foi produzida uma cartografia da produção acadêmica sobre o tema, a partir de um levantamento no Banco de Teses da CAPES das teses defendidas sobre o tema no período de 2001 a 2009, verificando a produção acadêmica nos períodos anterior e posterior à aprovação da obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afrodescendente no Brasil.

O segundo capítulo, “A formação do professor de história: saberes da experiência e saberes disciplinares” pesquisa a formação do professor em diversos espaços na Universidade e no meio social, com a análise das entrevistas realizadas com os professores de História do ensino fundamental e as disciplinas de História da África nos cursos de História das universidades: USP, UNICAMP, UFU, UFMG e UNB.

O segundo capítulo possui subdivisões, sendo a primeira: “A formação dos professores na família e no meio social”; e a segunda: “A formação dos professores nos espaços acadêmicos”. Neste capítulo, examinamos as narrativas dos professores investigados e documentos institucionais com o objetivo de identificar como se deu a formação inicial e continuada para o trabalho com a disciplina História no contexto da implementação da Lei 10.639/2003. Tivemos como foco a formação dos profissionais do ensino fundamental nos cursos de Licenciatura em História e em outros espaços; as mudanças e permanências da formação professores, após a aprovação da Lei que prevê a obrigatoriedade do estudo de História da Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, intitulado: “Saberes e fazeres dos professores”, o objetivo é refletir sobre os saberes e práticas educativas, por meio das narrativas dos professores do ensino fundamental e da análise do material didático relacionado às questões teóricas e da sua prática profissional. Uma questão importante neste capítulo é refletir sobre o papel da escola referente ao aspecto racial e do preconceito. Além disso, procuramos ouvir e registrar as sugestões, propostas e ações que os professores consideram importantes serem implantadas para que o ensino de História e Cultura afro-brasileira se torne uma realidade. Os livros didáticos também foram objeto de investigação.

Este capítulo foi organizado em duas partes, sendo a primeira: “Práticas docentes em escolas da cidade de Uberlândia-MG”, que se divide em cinco partes, sendo a primeira: “Na

Rede Privada Laica”; a segunda: “Na Rede Pública Municipal de Ensino”; a terceira: “Na Rede Pública Estadual”; a quarta: “Na Rede Pública Federal”; e a quinta: “Na Rede Privada Confessional”. Na segunda parte, apresentamos um texto intitulado: “Uma reflexão sobre os saberes e as práticas escolares”.

As considerações finais apresentam uma síntese dos resultados da investigação, por capítulo, e também algumas contribuições para o conhecimento do tema. Fechando, apresentamos as referências utilizadas e também os apêndices e os anexos.

2 A DISCIPLINA E O CURRÍCULO NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO NOS ANOS 2000

E aqui vale uma pequena abordagem relativa à circularidade. Para a cultura negra (no singular e no plural), o círculo, a roda, a circularidade é fundamento, a exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras. Em roda, pressupõe-se que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e assim saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e a todas (ROCHA; TRINDADE, 2006, p.61).

2.1 A produção acadêmica sobre o tema História e Cultura Afro-Brasileira (2001-2009)

O objetivo deste capítulo é analisar a legislação existente e suas repercussões na definição de rumos do ensino de História, do 6º. Ao 9º. Ano. Também discutir o lugar da disciplina História da África nos currículos escolares do país, ressaltando a sua obrigatoriedade a partir da aprovação da Lei 10.639 e demais modificações a ela relacionadas. Para tanto, foram analisados livros, legislação, entrevistas realizadas com professores atuantes na cidade de Uberlândia-MG. Também foi efetuado um levantamento no Banco de Teses da CAPES das teses defendidas sobre o tema no período de 2001 a 2009, verificando a produção acadêmica nos períodos anterior e posterior à aprovação da obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afrodescendente no Brasil.

O currículo e suas modificações foram analisados para a compreensão das mudanças históricas, sociais, políticas e culturais gestadas na sociedade e como chegam à escola e ao ensino. As problemáticas que orientam essa reflexão são: a obrigatoriedade da disciplina de História da África e da cultura afro-brasileira representa uma ruptura em relação à visão eurocêntrica recorrente nos currículos convencionais da História? A delimitação de “território” no currículo significa um avanço para a valorização da cultura africana?

A discussão do tema tem como base o texto de M. Yong (2007), *Para que servem as escolas?* A questão foi proposta pelo sociólogo da educação aos pais e aos professores. A resposta para essa pergunta não é fácil, mas necessária. Sem esse questionamento, corremos o risco de transformar um processo que é histórico em algo natural. Logo, a importância da análise da história do currículo, assim como sua relação com o contexto social, cultural e político foi, historicamente, constituído.

Para Young (2007), os propósitos da escola devem ser buscados na origem da escola moderna, assim como no processo que definiu seu papel social. O autor destaca a tensão entre os objetivos de dominação e de emancipação observada e entre as classes sociais envolvidas no processo. Além disso, discute o amplo acesso à escola, o saber útil em detrimento dos anteriores, as escrituras sagradas. E o atual, que tem nos resultados (definição, avaliação e aquisição de metas) sua prioridade, cuja ideia central é a transmissão de conhecimento em diferentes áreas. Mas que conhecimento? Para o autor, seria o que não pode ser adquirido em casa, comunidade ou local de trabalho. Para este, o autor utiliza o conceito “conhecimento poderoso”. Além de seu oportuno significado, a distinção feita em relação ao conhecimento dos poderosos foi uma importante contribuição do autor.

‘Conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de ‘conhecimento dos poderosos’. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao ‘conhecimento dos poderosos’. (YOUNG, 2007, p 8-9).

O conhecimento poderoso permite o acesso àquele dos poderosos, já que este é especializado, hierarquizado, levando o seu possuidor a ter uma formação qualificada, sem a qual sua ascensão social não seria possível. O conhecimento do aluno é importante, mas não prescinde do escolar, caracterizado pela hierarquia que é intrínseca à pedagogia. O conhecimento se apresenta de duas formas: dependente do contexto, para a resolução dos problemas práticos, e o independente ou teórico, relacionado a generalizações, à ciência. Este é o poderoso, seu acesso depende da cultura que os alunos trazem para a escola, sendo facilitado para a elite, já que tem mais condições materiais do que as classes desfavorecidas.

O papel da escola é o de promoção social. Para tanto, o currículo deve possibilitar o acesso ao conhecimento poderoso, ultrapassando sua experiência, agregando informações necessárias para a próxima etapa, a teórica. Nesse sentido, o autor critica os defensores da

experiência como base do currículo. A aquisição do conhecimento poderoso implica cruzar as fronteiras e em colocar a identidade em questão. Quanto mais próximo da experiência de vida do aluno, mas distante fica a fronteira a ser ultrapassada pelos alunos mais pobres. E isso significa valorizar a tradição, o saber produzido pelo homem no passado, para unir ao futuro através das novas gerações.

Nessa perspectiva, reflexão sobre o conhecimento tem a valiosa contribuição de M. Foucault, com o método da arqueologia do saber avança em relação à racionalidade, já que o prioriza como objeto, trazendo sua constituição como discurso, não como conhecimento científico, racional, mas como saber que se torna dominante em detrimento da experiência, constituindo-se como poder que exclui os demais. Para o autor, o método arqueológico permite desnudar o caminho percorrido pelo saber, analisando o seu processo até o ponto de chegada, podendo, assim, questioná-lo como infalível. Portanto, seu método tem como característica a multiplicidade, depende sempre das fontes consultadas e de sua análise e não de um método imutável, sistemático e universalmente aplicável. Traz a possibilidade de questionamento do discurso, valorizando a experiência.

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis a constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não status científico (FOUCAULT, 2000, p. 206).

De acordo com o que é considerado saber, são formados os currículos escolares, privilegiando o que foi considerado ciência, desconsiderando os demais temas. A grande contribuição de Foucault é exatamente mostrar esse processo meio da arqueologia do saber, demonstrando que, para que um dado saber possa ser levado em conta, necessita, inicialmente, da experiência, das positivities, com a seleção de práticas que serão consideradas e de outras que serão desprezadas.

Outro estudo importante do curso sobre o conhecimento é de Peter Burke, historiador inglês que se propôs a resgatar a sua história de Gutenberg a Diderot¹³. Inicialmente, discute a sociedade da informação atual, relacionando-a com a questão do conhecimento. Para fazer esse estudo, propõe a “desfamiliarização”, um distanciamento, para tal, torna-se necessário sair do senso comum, do conhecido e descobrir o contraditório, o irreal, o místico. Da intuição

¹³ BURKE, Peter. *Uma História social do Conhecimento* - de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

para o estudo sistemático, a sociologia, surge assim, no início do século XX, na França, na Alemanha e nos Estados Unidos da América.

Na França, sob a influência de Comte, que desejava uma história social do conhecimento, de Durkheim e seus seguidores, como Marcel Mauss, com o estudo das representações coletivas, recorriam a categorias sociais sobre o mundo natural, classificação das coisas e das pessoas. Historiadores como M. Bloch e L. Febvre analisam as mentalidades coletivas na longa duração.

Nos Estados Unidos da América, Thorstein Veblen (1906) realizou um estudo do sistema universitário, comparando acadêmicos aos padres, xamãs e curandeiros, criticando os que consideram realidade o que era estudado sobre ela. No estudo sobre a produção acadêmica dos judeus, verifica-se o seu ceticismo, pois, devido à sua posição entre dois mundos, julga-os intelectuais inovadores.

Na Alemanha, o interesse pela sociologia das ideias, seguindo ou criticando Marx Weber e a Ética Protestante é um exemplo (1904). Karl Mannheim argumentava que as ideias são socialmente situadas, pois utilizam a história e não a razão ou a religião para explicá-la. Para Mannheim, os intelectuais são relativamente independentes, por isso, podem ver mais claramente o social. O grupo alemão emprega o nome: “*sociologia do conhecimento*”, termo visto como provocação.

O período moderno é definido como os séculos de Gutenberg a Diderot, da invenção da imprensa, na Alemanha, 1450, à publicação da Enciclopédia de 1750. O tema fundamental do autor são as ligações entre conhecimento e a imprensa, a interação entre diferentes saberes. A imprensa padronizou o conhecimento, estimulou o ceticismo, tornou público o que era privado ou mesmo secreto.

Para Burke (2003), é necessário distinguir informação de conhecimento – saber como e saber o quê. O conhecimento da modernidade incluía também a magia, a bruxaria, os anjos e os demônios. Havia também a distinção entre teoria e prática.

Assim, o conhecimento é cumulativo, cresce com as bibliotecas e enciclopédias. Já a sabedoria não é cumulativa, ela é adquirida com esforço individual. Na atualidade, a especialização aprofunda o saber, mas o restringe. Os antigos tinham um conhecimento amplo. A explosão do conhecimento observado na Europa Moderna não eliminou os problemas, mas criou novos desafios. O autor reconhece a incompletude daquele saber sobre o tema, limitando-o cronológica, geográfica e mostrar socialmente. Tem como base teórica textos publicados nos séculos XVI, XVII e XVIII. Explora a oralidade, as imagens (mapas,

ilustrações), objetos materiais (conchas, moedas, animais empalhados, estátuas). Valoriza, no seu estudo, também as práticas não verbais (construir, cozinhar, tecer, curar, caçar, cultivar a terra). Mas levanta a questão: conhecimento de quem?

Já as elites modernas identificavam o conhecimento com aqueles que o detinham, como, por exemplo, Richilieu, no seu Testamento Político. Por sua vez, o humanista espanhol Luis Vives afirmava que os camponeses e artesãos conheciam a natureza melhor do que os filósofos. O sociólogo Georges Gurvitch apresentou sete maneiras de distinguir o conhecimento por suas funções e usos, sendo eles: o perceptivo, o social, o cotidiano, o técnico, o político, o científico e o filosófico.

O conhecimento é produzido e transmitido por diferentes grupos sociais e os intelectuais são detentores de certo saber. Os burocratas, os artesãos, os camponeses, as parteiras e as curandeiras são outro campo de especialização ou de *know-how*, atraindo a atenção dos historiadores para o fato de que governantes, cartógrafos, médicos, proclamaram os entendimentos práticos, resultado da experiência, como seus.

Burke prioriza o conhecimento acadêmico ou dominante, com uma séria preocupação de situá-lo de forma ampla com a troca, com os alternativos: o popular ou cotidiano. As revoluções modernas trazem o saber popular ou prático, legitimado pelos acadêmicos, como, por exemplo, da parteira e sua publicação de 1609, citado por ele.

O conhecimento europeu sobre os demais continentes foi colhido com a ajuda de informantes locais. A base teórica dos renascentistas está alicerçada na prática dos artesãos e mestres-de-obra. A interação entre teoria e prática está no vocábulo da filosofia. Empirismo deriva de “*empírio*”, que identificava os praticantes da medicina alternativa, mas que eram ignorantes da teoria. Francis Bacon criticou os empíricos, assim como também os escolásticos que não valorizavam o mundo cotidiano. Como no exemplo da abelha, que tanto coleta, quanto digere, que prefere e critica a formiga empírica, que coleta dados aleatórios, assim como a aranha escolástica, que arma uma teia a partir de si mesma (GURVITCH, 2003, p. 23).

Além da produção do conhecimento é pertinente analisar a sua divulgação, assim como sua recepção pelos seus consumidores. De acordo com Burke, no início do período moderno, havia poucas bibliotecas públicas, o acesso ao livro era limitado. Mas, mesmo assim, houve um grande crescimento no número de leitores e uma grande revolução da leitura no século XVIII: da leitura intensiva para a extensiva, que ocorre devido à dessacralização do livro. A leitura intensiva era estimulada nas universidades, diretamente ligada à memorização,

por meio do resumo e das anotações que preparavam o leitor para o discurso argumentativo sobre os acontecimentos estudados.

As obras de referência estimulavam a leitura extensiva, ou seja, livros que não precisavam ser lidos no todo, mas consultados para uma informação específica, de acordo com as necessidades do leitor. Nesse tipo de publicação, um índice era incluído para facilitar a consulta em partes do livro, não sendo necessária sua leitura completa. Além disso, foram introduzidas tabelas para facilitar o acesso do leitor extensivo, assim como imagens e mapas.

A enciclopédia ganhou dois formatos: por tema e alfabética, refletindo uma mudança na visão de mundo, ou seja, na correspondência entre o mundo palavra. Há também a fragmentação do conhecimento, possibilitada pela ordem alfabética.

Nesse sentido, a apropriação do conhecimento também é objeto de análise de Burke, que destaca o tipo de público para quem eram direcionadas as obras de referência. Cada obra tinha um público determinado: clero, médicos, mulheres, entre outros, sendo comum a esses leitores a formação de pequenas bibliotecas, assim como também a troca de correspondência com outros leitores interessados no mesmo tema. Além dos livros, moedas e artefatos de museus, era objeto de interesse dos leitores.

O interesse por culturas diferentes estava presente entre os leitores modernos, entre os mais famosos, como Montaigne, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, Locke, Smith e Leibniz. As informações sobre regiões como China, Japão, África e América, foram ampliados nos séculos XVII e XVIII, mas ressaltando mais o exotismo do que propriamente o conhecimento sobre essas culturas diferentes da europeia. Em relação à China, o conhecimento foi aprofundado, mas o comum era o estereótipo sobre regiões exteriores ao mundo europeu, e esse conhecimento foi base para a formação dos saberes valorizados pelos currículos escolares do mundo civilizado, sendo mais fácil perceber, assim, os preconceitos criados em relação ao mundo não europeu: branco e cristão, difíceis de superar ainda hoje, no século XXI.

O conhecimento, transmitido na forma de saber escolar, é identificado no conjunto das disciplinas escolares: ciências, matemática, história, geografia. Para a compreensão do processo de constituição destas, os autores André Chervel (1991) e Dominique Juliá (2001) trazem uma relevante contribuição em relação à sua história. Consideramos impossível tratar de quaisquer temas relacionados à educação, ensino e metodologias, sem sua contribuição. A primeira questão discutida é a noção de “disciplina escolar”, em que os autores se preocupam inicialmente com a sua definição. Para Juliá (2000) o termo disciplina provém do latim

disciplina, que, na idade clássica, tinha sentidos múltiplos. Na língua *românica*: ação de aprender; matéria de ensino; ramo de estudo; ensinamento; método; doutrina; sistema; educação. Na língua *francesa*, nos séculos XVI e XVII, o termo *discipline* designava as matérias de ensino. No século XVI, também era utilizado o verbo *endiscipliner*, instruir, termo que parece não ter durado muito tempo.

Pouco a pouco, o termo *discipline*, no sentido de ciência ou de campo de estudo, tinha cedido lugar a outro significado, que prevaleceu no século XIX: o de direção moral, norma de conduta própria de tal ou qual corpo profissional ou institucional. O termo “Disciplina Escolar” designava, até o final do século XIX, aquilo que se relacionava à organização dos centros e a repressão às desordens que poderiam ocorrer. Até o fim do século XIX, disciplina designava, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, também a sua repressão. Somente no final do século XIX é que o termo adquiriu o sentido de exercício, ideal de um desenvolvimento de juízo, da razão e da faculdade de combinação e invenção, e se tornou rótulo designando as diferentes matérias de ensino.

As disciplinas não surgiram no ambiente escolar, mas nele que a metodologia para ensiná-las se desenvolveu, sob a responsabilidade do pedagogo, com a combinação de saberes e de métodos. A história das disciplinas escolares é tributária, segundo Chervel, ou à história cultural ou da pedagogia. A partir da história da pedagogia, das disciplinas escolares procurou separar as intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas das práticas reais, e uma das tarefas da história das disciplinas escolares é afirmar que a escola não se define apenas pela transmissão de saberes, ou de iniciação às ciências de referência.

Existe uma forte ligação entre Pedagogia, conteúdo, ensino e disciplinas, e não podemos excluir a Pedagogia do estudo dos conteúdos, pois não é possível conhecer as disciplinas sem compreender o funcionamento real do seu ensino. Conforme Chervel, (1991, p. 182): “A pedagogia, longe de ser lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagem”.

O estudo da história das disciplinas de Ensino necessita mais do que a compreensão da História das Instituições Educacionais ou da História das populações escolares. Precisa, também, enfrentar as seguintes questões: como foi a sua gênese na escola; qual a função da escola e da disciplina; como funcionam, assim como seus resultados.

O papel da escola não é passivo, ela é também criativa. A escola e a sociedade têm uma relação, mas seu papel não é o de apenas reproduzir o que foi recebido, mas de adequação ao seu trabalho. Assim, a matéria de ensino (leitura, francês, cosmografia, história,

geografia) traz uma problemática própria, tornando necessário o conhecimento de cada um desses ensinamentos, somente assim, é possível responder às questões formuladas e entender cada uma. Assim como também é importante o estudo da sua transmissão de geração em geração, já que idades diferentes exigem processos diferentes, métodos próprios.

Além disso, a história dos conteúdos é o ponto central das disciplinas, mas o papel da história dos conteúdos é mais amplo, pois faz emergir a estrutura interna da disciplina, “a configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo de uma autonomia completa, mesmo sem analogias (ponto de semelhança) possam se manifestar de uma para a outra” (CHERVEL, 1991, p. 187).

Também o estudo das finalidades do ensino escolar, por sua vez, está diretamente relacionado com a finalidade da escola, sendo tarefa do historiador das disciplinas: identificar, classificar, organizar os objetivos, tanto da escola como das disciplinas, em diferentes tempos e em espaços diversos.

As finalidades se modificam em diferentes épocas, mas são todas importantes para o resgate histórico. Entre as finalidades, o autor destaca: finalidades religiosas, sócio-políticas, psicológicas, culturais, socialização, disciplina social, ordem, silêncio, higiene, polidez e comportamentos decentes. Além da finalidade do tipo de ensino: primário, secundário e superior. Um interessante conceito trabalhado por Chervel é o de “*aculturação conveniente*”, apresentada como uma das finalidades da escola. A sociedade encarrega a escola essa missão, que, em troca, recebe autonomia para regular as modalidades desse ensino. Mas essa autonomia é limitada pelas barreiras impostas pelas demais finalidades da escola, criando uma contradição entre estas.

A documentação existente para o estudo das finalidades do ensino escolar é ampla, constituída por textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções circulares, planos de estudos, tratados de estudos, diversos regulamentos, que expõem os objetivos que os colégios das universidades ou das congregações perseguem e outros. O historiador deve ser cuidadoso com as fontes documentais, pois não estão todas inscritas necessariamente nos textos. Ou seja, novos ensinamentos, às vezes, se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Uma questão importante é destacada pelo autor: “pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades reais”. Nós vamos colocar as finalidades das disciplinas escolares do lado das leis ou das práticas concretas? (CHERVEL, 1991, p. 189).

Nesse contexto, o historiador deve levar em consideração as realidades educacionais as quais investiga as finalidades da educação. Ou seja, “O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais” (CHERVEL, 1991, p. 191). Por exemplo, o fato de as escolas serem rurais ou urbanas já seria indicativo das suas implicações para a história das disciplinas. Nessa ótica, um aspecto pertinente à indagação do pesquisador estaria relacionada à resposta da seguinte pergunta “*por que a escola ensina o que ensina?*” Para responder, outras fontes (documentos) de pesquisa são possíveis, como: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais didáticos, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, entre outros. Além destes, são relevantes também os cursos manuscritos, os manuais e os periódicos pedagógicos, assim como o indivíduo, pois “Como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E, sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo trabalho intelectual que levam às finalidades do ensino?” (CHERVEL, 1991, p. 191).

Portanto, as disciplinas não se limitam aos conteúdos, estes são apenas meios para se chegar a um fim que é a aculturação conveniente. O historiador das disciplinas deve ir além e descrever, detalhadamente, o ensino em cada uma de suas etapas, deve analisar a evolução da didática e as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela e estabelecer a ligação entre o ensino dispersado e as finalidades que presidem a seus exercícios. Segundo Chervel, ao lado de instruir (educar, lecionar) está o verbo ensinar, cuja utilização se reteve como o correspondente exato do termo disciplina; “Ensinar (enseigner) é, etimologicamente, ‘fazer conhecer pelos sinais’. É fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-lo e por função torná-lo assimilável”. O ato pedagógico, por sua vez,

É de uma natureza muito mais complexa do que a simples intenção. Ele exige muito mais atividade, põe em jogo processos sutis, busca subterfúgios, atribui funções a simulacros, reparte as dificuldades e, procedendo como puro espírito cartesiano, produz em seguida enumerações completas (CHERVEL, 1991, p. 192).

O autor esclarece que há um ensino que seria *ideal* e há um ensino *real*, sendo que este último se dá no nível dos indivíduos. E é exatamente isso que o historiador das disciplinas deve desvelar:

A história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra

que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior. Se se deseja então, permanecendo totalmente no interior desse quadro rígido, explicar a evolução concreta das diferentes disciplinas, nada mais resta, já que se fechou toda possibilidade de ver o movimento surgir do interior, do que fazer um apelo aos grandes pensadores da pedagogia que permitem, assim, desbloquear a máquina. A realidade, mostrar-se-á, é muito diferente (CHERVEL, 1991, p. 192).

O ensino recebe diferentes pressões externas, tais como: as tendências ou exigências dos visitantes, inspetores, dos exercícios públicos, dos concursos e exames e outros. Os sistemas escolares marginais, nos quais um mestre acompanhava uma turma durante muito tempo, significando que teria uma maior liberdade, diferente dos atuais, cuja pressão em repassar, ano a ano, uma turma às mãos de outro professor, exige dele muito mais. Além dos fatores acima, as condições materiais de trabalho existentes, devem ser levados em consideração pelo historiador das disciplinas. Levando em conta que ensino tem uma ligação muito estreita com a docência, Chervel vai assegurar:

O trabalho – no sentido forte – do mestre é o da tensão de um corpo a corpo com o grupo. O grupo em si mesmo, enquanto tal, constitui uma peça essencial do dispositivo disciplinar. Num dado momento, é um dos alunos que, melhor que os outros, seja por que é mais forte, seja porque é mais fraco, expressará as dificuldades encontradas, e permite, assim, ao conjunto se beneficiar dos complementos da explicação. Noutra ocasião, é o grupo que serve de substituto à palavra do mestre diante dos alunos em dificuldade, pois é melhor que eles próprios afastar sozinhos os obstáculos. A função pedagógica do grupo é constante, ainda que disfarçada, até mesmo clandestina (CHERVEL, 1991, p. 195).

As práticas de ensino não são iguais, mesmo com um mesmo conteúdo proposto, a própria sala, o grupo, direciona o ensinamento para direções diversas, enriquecendo-o ou empobrecendo-o. Por isso, entre outros motivos, é preocupante o avanço dos cursos à distância na atualidade.

Por conseguinte, o tema da aculturação escolar dos alunos tem a ver com os efeitos das disciplinas escolares, se houve ou não uma assimilação efetiva do curso. Atualmente, sabe-se, com mais acuidade, que o que o aluno não aprende tem muita coisa a ver com aquilo que o professor ensina.

A defasagem, frequentemente considerável, entre o ‘ensino’ e a ‘aprendizagem’, reveste-se de aspectos diversos. O aspecto sociológico e quantitativo mais visível é o fracasso escolar de uma fração mais ou menos

expressiva da classe. Tal como é observado pela história das disciplinas escolares, o fracasso escolar é deliberadamente organizado pelo sistema educacional. O paradoxo dessa formulação quase provocativa não deve mascarar a verdade profunda. A infinita diversidade dos espíritos, das faculdades, dos ‘dons’, das atitudes que os professores encontram diante deles no contexto escolar constitui um parâmetro fundamental para o estabelecimento e a fixação das etapas de uma disciplina.[...] a escola é constringida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos (CHERVEL, 1991, p. 208).

Outra tarefa do historiador das disciplinas escolares é apontada por Chervel “[...] estudar a natureza exata dos conhecimentos adquiridos e de um modo mais geral, da aculturação realizada pelo aluno no contexto escolar [...] deve reunir e tratar a totalidade dos testemunhos, diretos e indiretos, que dão conta da eficácia do ensino, e da transformação efetiva dos alunos” (p. 209). É tarefa do historiador das disciplinas perguntar se o ensino funcionou. O que o remete ao estudo da cultura escolar. Segundo o autor, há uma estabilidade na lista das disciplinas suscetíveis de ser ensinadas pela escola. Se hoje não há uma justaposição igualitária na distribuição dos tempos de cada disciplina, já houve períodos em que as humanidades clássicas eram consideradas disciplinas fundamentais, senão únicas. Nesse sentido, percebe-se, atualmente, a briga por territórios.

A responsabilidade dessa distribuição é da escola e não dos indivíduos. Por outro lado, a escola funciona sobre certos limites. Há certos domínios que não são da responsabilidade da escola, ou podemos mencionar que todas as aprendizagens são disciplinarizáveis?

Hoje, por exemplo, cursos inteiros, e não apenas disciplinas, podem desaparecer, dependendo ou de uma reavaliação interna ou das novas demandas do mercado. Há uma reciprocidade entre os papéis da escola e da sociedade. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo desta última buscar naquela, apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da sociedade (CHERVEL, 1991, p.219.).

A história das disciplinas escolares mostra que:

[...] a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino [...]. As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional

é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem, por assim dizer, o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio (CHERVEL, 1991, p. 220).

A História também, nesse sentido, seria o preço que a sociedade paga para poder transmitir suas experiências de geração a geração. A “verdade” e a objetividade é uma construção do pesquisador e dos sujeitos que colaboram com seu trabalho são um importante alerta para o pesquisador, a consciência de que é possível chegar a resultados não previstos anteriormente, não desejados, e, em alguns casos, inclusive, há o perigo de reforçar preconceitos, estereótipos que tínhamos como objetivo, inicialmente, combater.

Com os riscos inerentes ao trabalho de pesquisa, caminhos influenciaram as escolhas, como, no caso, a preocupação com o conhecimento histórico como processo, como meta narrativa para situar o recorte da pesquisa. Por isso, é oportuno relacionar o tema com a história da expansão marítima portuguesa, intimamente ligada à escravidão. No século XIV, Lisboa já era descrita como terra de diferentes povos e de escravos: mouros, ciganos e negros de Guiné, estes em maior número. De acordo com Micelli (1994), ricos e pobres tinham desejo de ter escravos para a realização do trabalho manual. Segundo o autor, os primeiros africanos foram levados da Guiné para a Europa, em 1441, e eram ocupados no trabalho doméstico, nas fábricas de material naval, como marinheiros, aumentando-se a procura à medida que crescia o desprezo pelas atividades manuais.

O domínio da Ásia e da África pelos portugueses se ampliava nos séculos XV e XVI na mesma proporção em que aumentava a cobiça por minérios, escravos, tecidos, especiarias, entre outros produtos de interesse do comércio europeu. A feitoria e a fortaleza eram construídas para atender à demanda. Para efeito de domínio, primeiro, procurava-se conquistar a elite local, embora as armas sempre estivessem presentes. Alencastro (2000) destaca o papel e a necessidade das alianças com os chefes locais para o sucesso dos portugueses na conquista do continente africano, assim como a autoridade dos *lançados*¹⁴ para possibilitar a conquista das regiões de interesse comercial para Portugal, sendo o seu papel o

¹⁴ Lançados, de acordo com o autor, eram portugueses que passavam a viver em regiões da África e adotavam os costumes locais, faziam alianças e até casavam-se para criar laços com as culturas e com os povos locais.

de estabelecer relações com os dirigentes locais, em que os presentes cumpriam a função entre africanos e europeus:

Símbolos do aparato real, os bens ostentatórios ofertados encaminhavam o contrato inicial, a abertura do porto ou feira de trato. Muitas vezes as oferendas, para além do valor monetário, representavam o tributo político que os europeus prestavam aos soberanos nativos. No entanto, a rapina – “o trabalho com as armas”, na expressão reveladora de Zurara – nunca será descartada. Ao contrário. Saque e comércio se substituem, se alternam, se complementam (ALENCASTRO, 2000, p.74).

A expansão e a conquista de riquezas e de terras eram o objetivo dos Estados modernos europeus, sendo a escravidão um dos negócios mais lucrativos no período compreendido entre os séculos XVI a XIX. De acordo com Lara (1981), a escravidão já era conhecida na África, mas os europeus a praticavam de forma diferente, pois envolvia a navegação no oceano Atlântico, expandindo as regiões e o número de pessoas escravizadas, constituindo o tráfico em base econômica das Américas.

Entre 1550 e 1850, três milhões e meio de africanos foram transportados para o Brasil em péssimas condições, em navios negreiros cheios, em que trezentas ou até quinhentas pessoas eram transportadas amontoadas, em uma viagem que durava de trinta a cinquenta dias. Com essas péssimas condições, muitos morriam na travessia.

A escravidão na América foi um dos fatores da acumulação primitiva de capital. Proveitosa fonte de riqueza e negócio altamente lucrativo, o comércio de escravos e a escravidão como base da produção monocultora possibilitaram às colônias americanas condições para competir no mercado europeu com produtos tropicais. Destacaram-se, nesse grande negócio lucrativo, Cuba, estados do sul dos Estados Unidos e Brasil – este o maior comprador de escravos até meados do século XIX.

Ainda de acordo com Lara (1981), a escravidão não teve como propósito a submissão de um povo – os negros, mas, sim, o acesso às grandes riquezas que o tráfico de escravos possibilitava. A escravidão existiu porque era lucrativa e permitia ao proprietário embolsar o valor gerado pela produção do escravo, além do seu custo de subsistência. A identificação do negro com o trabalho braçal desvalorizado e o racismo são frutos da história, já que qualquer pessoa, branca ou não, tinha escravos como trabalhadores. O racismo – identificação do negro como ser inferior na escala social – afirmou-se a partir do século XIX. A exclusão dos negros das possibilidades de uma vida digna após a abolição foi uma expressão do racismo, o qual pode ser observado sob diferentes aspectos, inclusive sob os

aspectos do acesso à educação e à forma como sua contribuição para a história do país é contada. Neste caso, é melhor dizer que a participação do negro na história do país não é contada: destacam-se, quase sempre, a escravidão e a abolição e omitem-se os aspectos da sua cultura e da contribuição político-social.

As reflexões sobre a história mostram-nos que, ao longo do seu percurso histórico, o Brasil tem perpetuado, na ação educacional escolar, atitudes de exclusão e preconceito. Por outro lado, alguns educadores perceberam a escola por um ângulo diferente e têm buscado alternativas, dentro das instituições escolares, para resolver problemas de relacionamento entre pessoas de diferentes cores e de diferentes origens étnicas e culturais. Isto tem criado novos pontos de vista sobre a sociedade e sobre a história: olhares críticos, questionadores, que buscam compreender e valorizar nossa cultura em seu todo, abrangente da participação de diversas etnias, raças e povos na sua constituição, e não somente a cultura da classe dominante, predominantemente, de origem portuguesa. São concepções que incorporam a ideia de que toda cultura tem sua importância na história e que por meio de cada uma, podemos adquirir conhecimentos significativos.

O destaque para a preservação dos valores e do patrimônio cultural é necessário para a valorização da matriz africana em seu aspecto positivo, pois a criança, essencialmente, precisa de exemplos significativos para sua formação. A criança negra tem poucas referências positivas para aceitar-se, desde os brinquedos projetados para brancos, ressaltando características da beleza branca, até as histórias infantis com raros personagens negros, e, finalmente, os livros didáticos, que via de regra, não dão ênfase à diversidade cultural decorrente da diversidade étnica. Apenas nos últimos anos, com as críticas dos educadores e da população, a diversidade étnica do país está sendo incorporada nos livros didáticos.

A Lei 9.131, artigo 5º, com fundamentação no Parecer CNE CP (Conselho Nacional de Educação), de 10 de março de 2004, regulamenta ações necessárias para a superação das dificuldades relacionadas à formação sobre o tema, apontando procedimentos para a execução da proposta:

Art. 7º - As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afros descendentes, nos termos explicitados no parecer CNE/ CP 003/2004 (BRASIL, 2004).

A Lei aprova a obrigatoriedade do estudo de História e da Cultura Afro-brasileira nas escolas do país, considerando o continente africano como uma fonte enriquecedora de cultura

e de contribuições positivas para a formação do Brasil. A Lei, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, traz esperanças no sentido de transformar uma situação que perdura no país, de desvalorização do negro em nossa sociedade. Mas sabemos que não basta a aprovação da lei, é imperiosa uma mudança efetiva nas mentalidades, o que não é fácil de ser realizado. Leva tempo uma alteração da concepção sobre a realidade, pois a cultura tradicionalmente valorizada, a europeia, está fortemente arraigada como sendo única, superior as demais são julgadas exóticas. A África tem sido apresentada de forma estereotipada, sinônimo de pobreza, atraso, doença, fome, primitivismo e espaço de guerras tribais. A riqueza cultural foi ignorada durante décadas na maioria dos livros didáticos de História.

Pondera-se que a modificação da situação acima descrita depende dos profissionais da educação, dos quais se exige o estudo, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Isto requer a preparação teórica e metodológica para fundamentar a atuação educativa em sala de aula, bem como enfrentar o racismo e o preconceito.

2.1.1. A produção de teses por instituição

A produção acadêmica sobre o tema, no período de 2001 a 2009, divulgada no Banco de Teses da CAPES, totaliza 230 teses. Observamos um crescimento significativo no ano de 2005, o que pode representar um resultado da aprovação da lei, como também pode significar o resultado do interesse pelo tema na aprovação da Lei 10.639/2003, como resposta à demanda dos movimentos sociais por pesquisas sobre as questões relativas ao conhecimento do negro, não restrita à escravidão no Brasil.

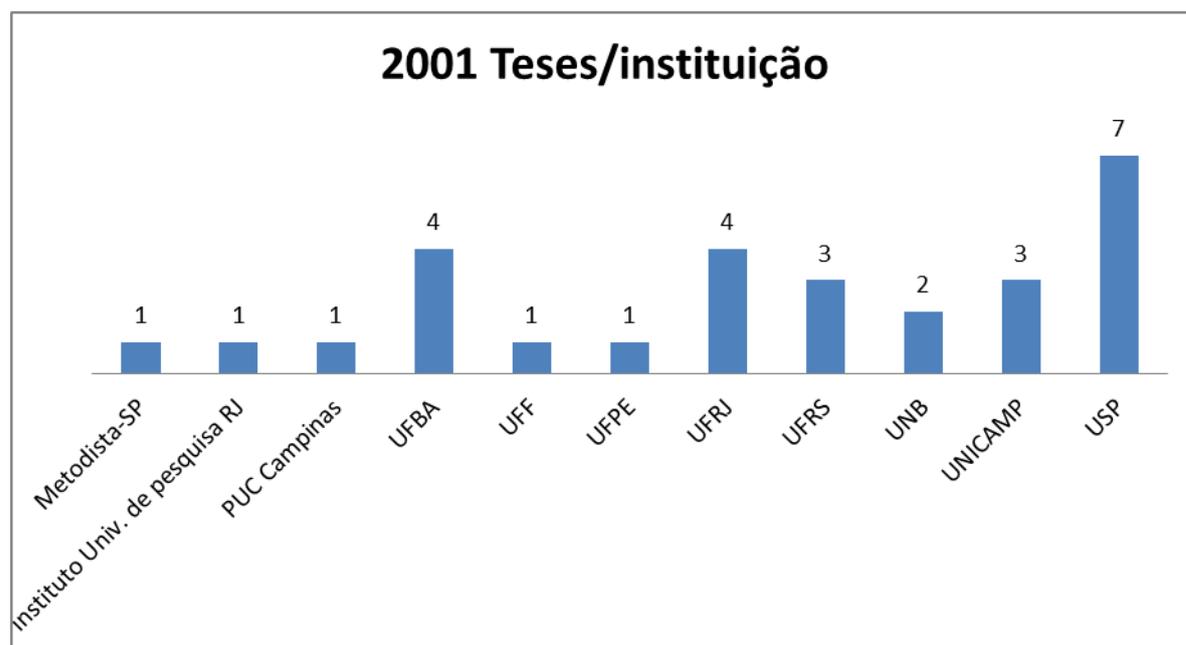
O levantamento realizado tinha como objetivo verificar a produção acadêmica existente no período anterior e posterior à aprovação da obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro descendente no Brasil, identificando as tendências de crescimento e também as instituições de ensino no país que estão preocupadas com a temática. Analisamos os dados existentes no Banco de Teses da CAPES e observamos um crescimento significativo na produção no ano de 2005, com a possibilidade de duas hipóteses: houve esse aumento devido a um maior interesse pelo tema após 2003; ou que a própria legislação resulta do maior interesse pela temática, demonstrando, também, que os pesquisadores atendem às demandas dos movimentos sociais que pressionam no sentido do estudo dos temas relegados pela História e demais áreas das ciências humanas.

No ano de 2001, foram defendidas 28 teses relacionadas ao tema. A USP lidera as pesquisas, concentradas nas universidades do centro sul do país, limitadas aos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. A tendência verificada não é observada apenas nessa área, ocorrendo o mesmo, nas demais áreas desenvolvidas no Brasil, uma vez que a região sudeste é a que detém uma maior capacidade de financiamento e onde estão localizadas as instituições de ensino com uma maior tradição em pesquisa, em todas as áreas do conhecimento. Esse é mais um dos aspectos das desigualdades regionais existentes no país, a riqueza produzida se localiza nas regiões sul e sudeste do país.

A Bahia e Pernambuco são os únicos estados do Nordeste que têm participação constante nas pesquisas sobre África e sobre a cultura afro-brasileira. Destacamos que esta análise se restringe aos dados quantitativos, já que apenas os resumos dos trabalhos foram lidos. As questões teóricas dos trabalhos defendidos, principalmente na UFBA, demonstram a preferência pela reconstrução, extrapolando a questão da “Escravidão” como foco de análise, priorizando a crítica a essa visão limitada sobre a população negra, valorizando aspectos positivos da sua herança cultural.

Os gráficos, a seguir, apresentam a produção por instituição/ano. Evidenciam o crescimento do número das instituições produtoras de trabalhos sobre a temática, assim como a distribuição da produção de teses no território nacional. Inicialmente, o Gráfico 01, apresenta as teses, localizadas na região sudeste, em 2001.

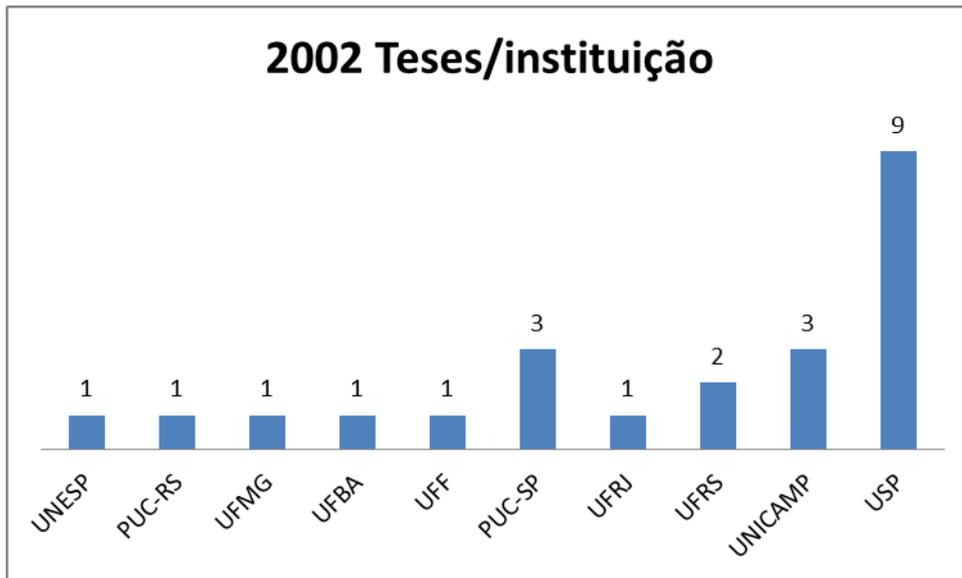
Gráfico 01 – 2001 Teses/Instituição



Fonte – autora

No ano de 2002 (Gráfico 2), com 23 teses produzidas, a situação permanece como no ano anterior, com a entrada do estado de Minas Gerais, com um trabalho desenvolvido na UFMG. O papel da USP, UNICAMP é de destaque, assim como também o da PUC-SP.

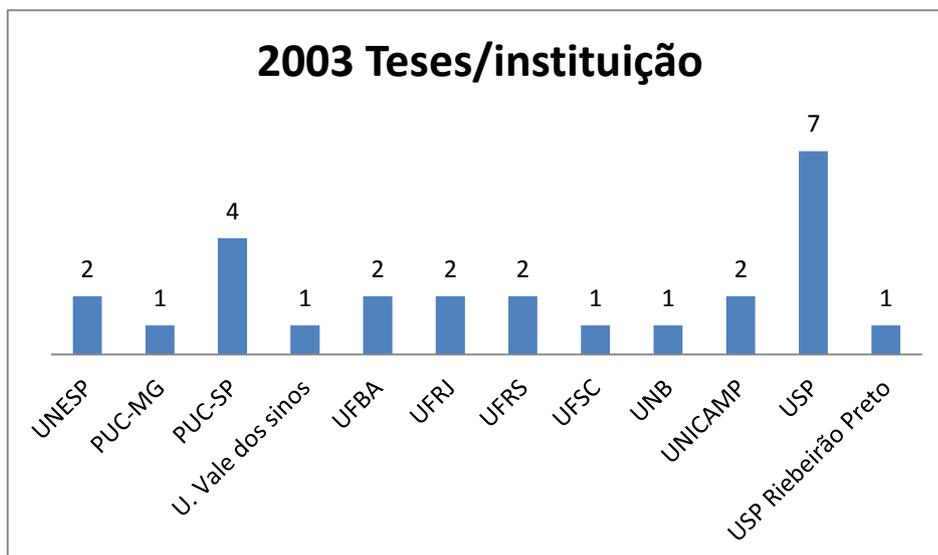
Gráfico 02 – 2002 Teses/Instituição



Fonte – autora

No ano de 2003 (Gráfico 03), 26 teses foram defendidas com o total de 16 no estado de São Paulo, entre instituições públicas e privadas, demonstrando, como já afirmamos, a concentração de investimentos públicos no ensino superior nessa região.

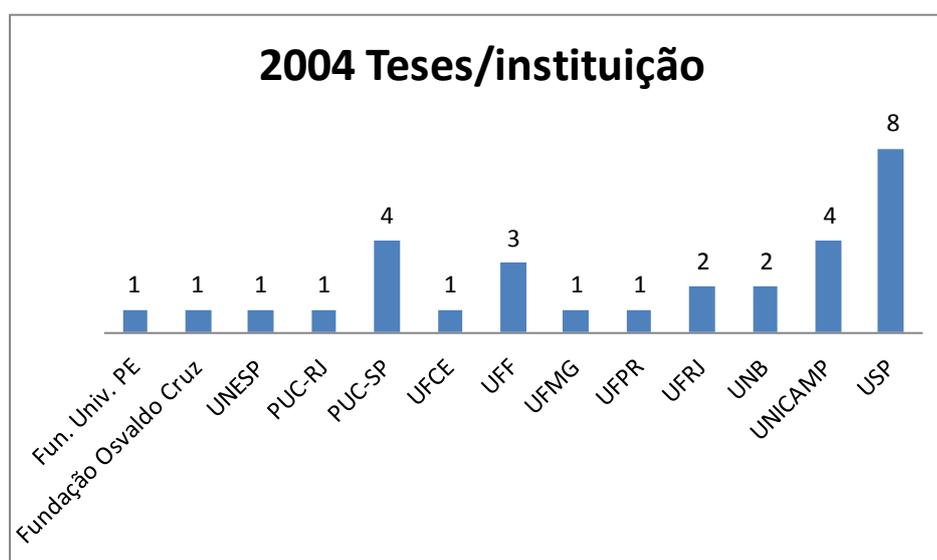
Gráfico 03 – 2003 Teses/Instituição



Fonte - autora

Em 2004, Gráfico 04, a seguir, 30 trabalhos foram publicados, com a predominância das instituições paulistas, mas com entrada da UFCE, PUC-RJ, UFPR e da Fundação Osvaldo Cruz. A UFBA tornou-se ausente, um ano após a aprovação da lei, o que leva a uma indagação: quais os motivos dessa ausência? Um acaso? Ainda não é possível encontrar uma resposta satisfatória, além do processo da elaboração de uma tese, na média de quatro anos.

Gráfico 04 – 2004 Teses/Instituição

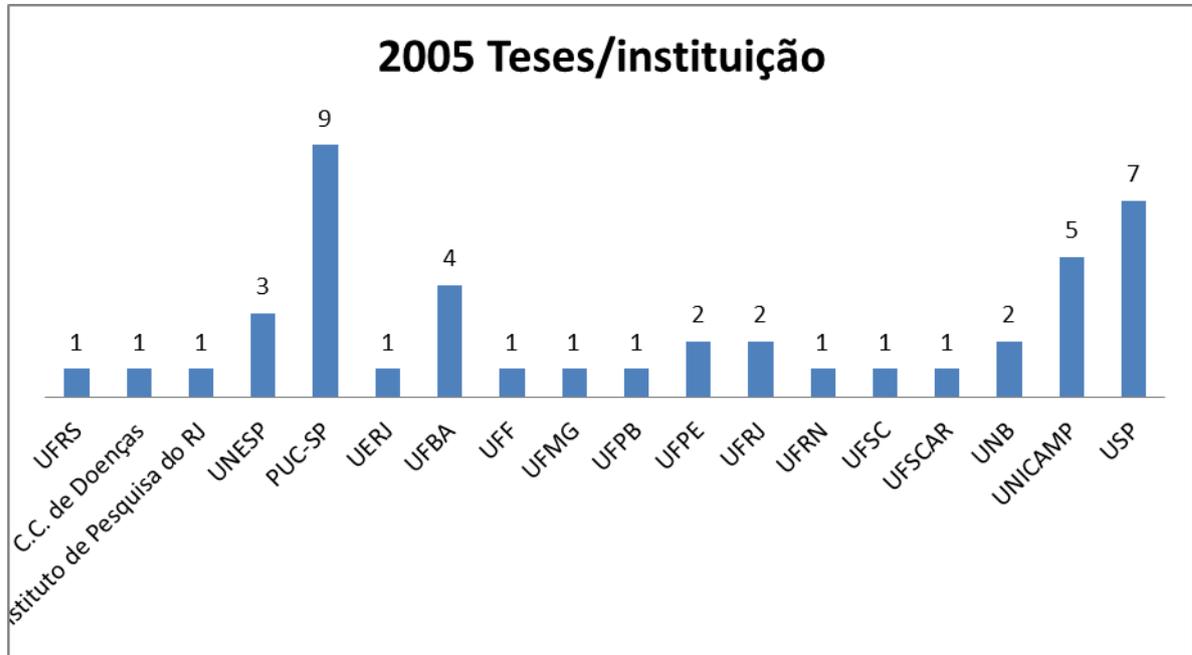


Fonte – autora

O ano de 2005 foi o de maior produção com o total de 44 trabalhos, A PUC-SP e a USP lideram a produção, mas instituições de outras regiões também apresentam trabalhos, a UFRN, UFCE, UFPB, UFSC e a UFUSCAR, mostrando uma distribuição dos programas de pós-graduação nas diferentes regiões do país. (Gráfico 05).

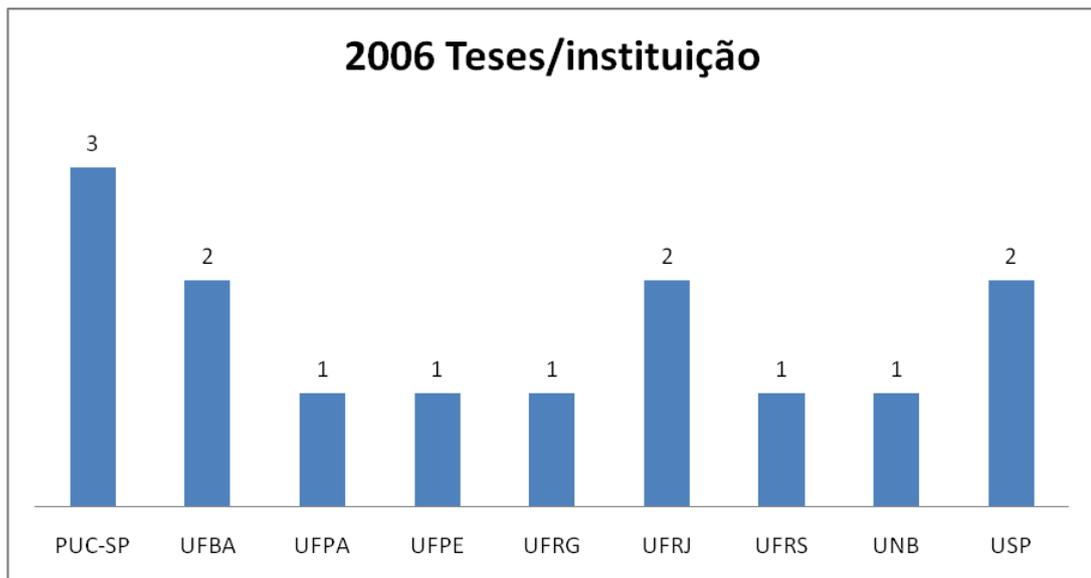
No ano de 2006 houve uma redução na produção reletiva ao tema, assim como participação das instituições, mantendo a tendência observada nos anos anteriores a 2005. (Gráfico 06).

Gráfico 05 – 2005 Teses/Instituição



Fonte – autora

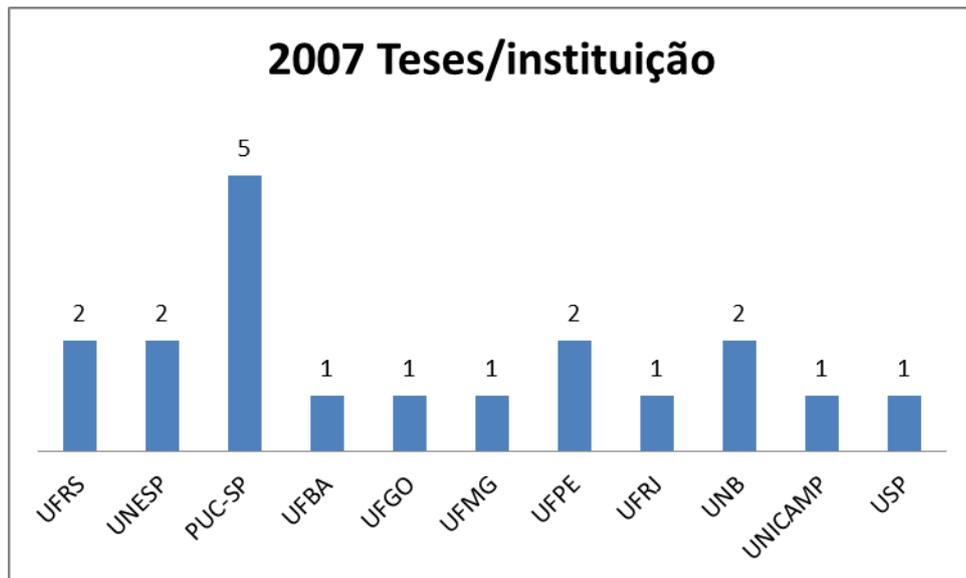
Gráfico 06 – 2006 Teses/Instituição



Fonte – autora

No ano de 2007, Gráfico 07, o número de teses foi de 20 demonstrando uma tendência de recuo na produção da USP, mas o estado de São Paulo ainda lidera com a PUC-SP e o estado de Goiás participa da produção.

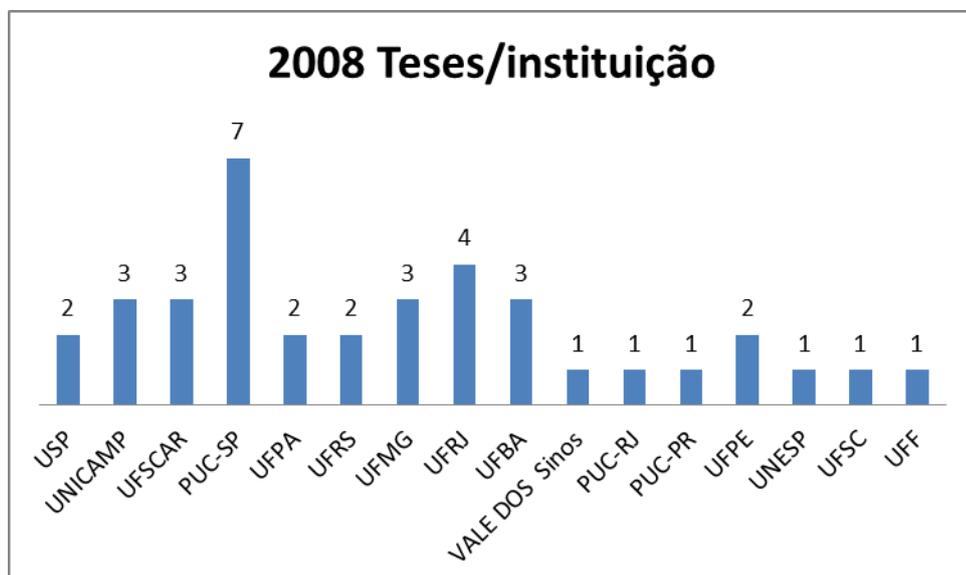
Gráfico 07 – 2007 Teses/Instituição



Fonte – autora

Em 2008, com 19 teses (Gráfico 08), a PUC-SP mantém a liderança na produção, a Universidade Vale dos Sinos, a UFSC, a UFPA e a PUC-PR também apresentam teses sobre a temática.

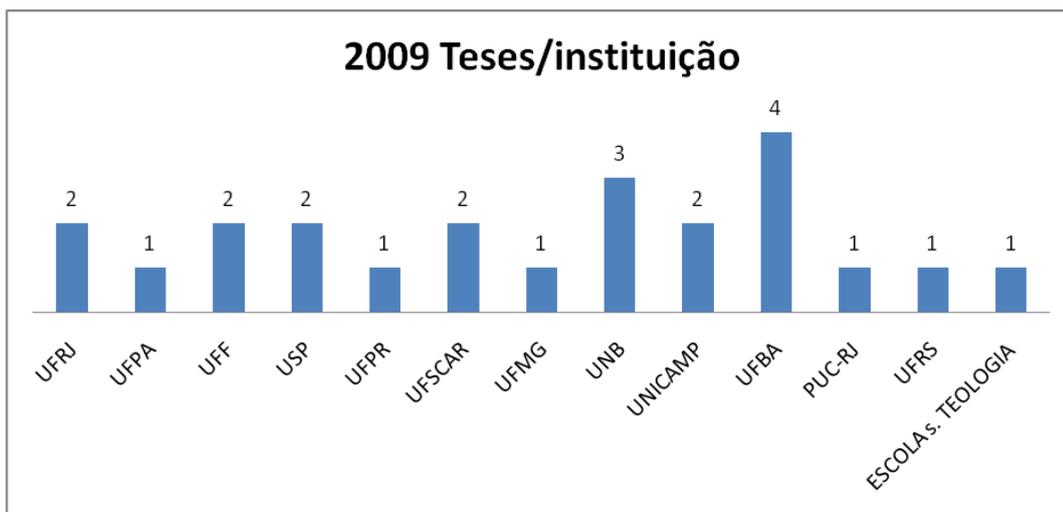
Gráfico 08 – 2008 Teses/Instituição



Fonte - autora

No ano de 2009, com 23 teses (Gráfico 09), houve crescimento da produção e a UFBA assume a liderança sobre o tema, entra também neste gráfico Escolas de Teologia.

Gráfico 09 – 2009 Teses/Instituição



Fonte – autora

2.1.2. Produção de teses por área do conhecimento

A produção foi organizada por área para a análise no gráfico onde destacamos a quantidade de teses produzidas por Área do conhecimento, no período de 2001 a 2009. A área com maior atuação foi História, com 45 teses, seguida de perto pela Educação, com 39 teses. A produção dessas duas áreas não sofreu o impacto da aprovação da lei, havendo um maior crescimento na área de História após a aprovação da lei 10.639, mas mantendo uma constante produção. As áreas de Sociologia, Ciências Sociais e Antropologia evidenciam uma relevante contribuição no estudo da temática, com 64 teses no período.

As áreas de Letras, Comunicação, Psicologia têm uma produção de 35 teses. Algumas áreas aparecem com uma produção menor, sendo também posteriores à aprovação da lei, como, por exemplo, Artes, Teatro e Literatura, áreas citadas na Lei 10.639 como importantes para a inclusão da História da África e da cultura afrodescendente, além de História. De acordo com a lei 10.639 no artigo 26º: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira”.

Enfermagem	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Geociências	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Serviço social	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Direito	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Teatro	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Literat. Estrang. mod.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Lingua portuguesa	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Planej. Ur. e reg.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total Anual	25	23	25	23	36	17	19	40	22	230

Fonte - autora

A diversificação de áreas com interesse no tema demonstra a existência de um diálogo interdisciplinar sobre a questão étnica e racial no Brasil. Antes as áreas identificadas eram as de História, Educação, Sociologia, Ciências Sociais, Antropologia, tem sido também objeto de investigação também das áreas tão diversas como Saúde Coletiva, Clínica Médica, Artes, entre outras registradas no gráfico. O ensino transdisciplinar, conforme afirma Morin (2000), é capaz de formar cidadãos que tenham compreensão sobre o planeta e da necessidade de sua conservação, assim como também éticos e solidários para enfrentar os desafios atuais. Para isso, defende a formação polivalente, com a incorporação dos problemas cotidianos e a interligação dos saberes.

A proposta de Morin (2000) é a reforma do pensamento, a defesa da teoria da complexidade, em que defende a interligação de todos os conhecimentos. Sua obra é norteada pelo cuidado com um conhecimento não mutilado nem compartimentado, respeitando o singular ao mesmo tempo em que o insere em seu todo. O termo latino *complexus* significa “o que é tecido junto”. Contrapondo-se ao reducionismo e à simplificação, o pensamento complexo é um tipo de pensamento que não separa, mas une e integra, buscando as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida.

Trata-se de aprender sobre a condição humana por meio das articulações entre unidade e diversidade intrínsecas aos seres, considerando as inter-relações dos conhecimentos dispersos em disciplinas ou áreas estanques como ciências naturais, humanas, filosofia, arte, religião. Por isso, propõe os sete pilares da educação, entre eles, ensinar **a condição humana** em todos os aspectos: físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. A unidade complexa da natureza humana é completamente desintegrada no ensino. Os saberes disciplinares tornam impossível compreender o que significa ser humano. Por isso, é

importante destacar a ampliação das áreas interessadas na pesquisa do tema História da África e da cultura afrodescendente. O professor Edimilson Lino Guilherme, da rede estadual concorda e coloca em prática o trabalho interdisciplinar:

A primeira reunião que tivemos foi para discutir o projeto interdisciplinar que envolvesse não só História, Artes e Geografia, mas todas as disciplinas, e foi muito interessante porque a Matemática pode sugerir jogos, a Ciências discutia a questão do corpo, da melanina, da cor da pele, o Inglês colocou o trabalho com algumas personalidades como Martin Luther King e Mandela, nós da História fizemos um trabalho, o desfile e cine Afro, fizemos um concurso de poemas a partir da temática racial, e performances do Hip Hop, pagode e outros gêneros musicais, e foi muito interessante. A área de Artes fez máscaras, teve comidas típicas, fizemos um pequeno censo na comunidade para identificar pessoas que tivessem uma relação com essa cultura africana, como cabelo afro, artesanato (GUILHERME. 2010).

O conceito interdisciplinar, segundo Fazenda (2009), é definido em duas ordens: a científica e a social. A científica conduz a construção dos saberes interdisciplinares, na formação dos professores, na estrutura hierárquica das disciplinas, nos conceitos, na comunicação dos saberes. Também obriga o professor a rever práticas e a desenvolver a criatividade para redescobrir talentos. A segunda ordenação, a social, é a busca dos desdobramentos dos saberes científicos interdisciplinares na sociedade. A afirmação do professor vai na direção desta prática, ao citar a experiência na sua escola, enfatiza uma nova ordenação do conhecimento científico em diferentes disciplinas em função das finalidades sociais, observando um bem maior, o conhecimento histórico valorizando a história do negro no Brasil e o enfrentamento do racismo.

Tal concepção coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades. No limite, diríamos mais, que esta ordenação tenta captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas. Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas. Às duas ordenações anteriores, um denominador comum: a busca de um saber ser interdisciplinar (FAZENDA, p. 104, 2009).

Outro pilar de relevância enfatizado por Morin(2000) é a identidade terrena, uma realidade ignorada pelo ensino. É preciso ensinar a história da era planetária, que começa com a comunicação de todos os continentes no século XVI, e mostrar como se tornaram inter-solidárias todas as partes do mundo, sem ocultar as opressões e dominações que ameaçaram a

humanidade e que ainda não desapareceram. Para o autor, as principais características da educação fundamentada no pensamento complexo são: noções de sujeito; importância da utilização de diversas linguagens no processo de ensino e aprendizagem; presença da dialógica na vida até a morte, com suas contradições insuperáveis; religação dos conhecimentos que culmina com a transdisciplinaridade¹⁵, difícil convivência com a incerteza; autoética que se quer desenvolver e aprender e, para tanto, reforma do pensamento que associe o linear ao complexo. Esses aspectos são fundamentais para que se estabeleça uma educação mais Solidária, Ética e Complexa.

2.1.3 Temas por ano

A análise por meio das palavras-chave presente nas pesquisas demonstra, ao longo do período abordado, alguns temas constantes, como, por exemplo, História com a maior participação ao longo do período, sendo observada em maior quantidade em todos os anos. Corresponde aos dados já presentes neste capítulo como a área do conhecimento com maior produção, seguida da área de Educação. A palavra África está na sequência com a presença também marcante, além de afro-brasileiro, negro, identidade, multiculturalismo, racismo, candomblé, mulher negra, etnia, preconceito, professores, ensino, cotas raciais, livro didático.

McLaren (2000) analisa o multiculturalismo relacionado à ideia de que a democracia radical é possível nas Américas e a educação pode e deve impulsionar a mudança, em sua obra, apresenta o conceito de multiculturalismo revolucionário, em que aprofunda sua crítica à sociedade discriminatória, identificando o multiculturalismo crítico e revolucionário – às vezes, refere-se ao termo “revolucionário” como se falasse do “crítico”. Enfatiza, ainda mais, a luta contra o capitalismo e defende abertamente o que chama de socialismo revolucionário. Nesse contexto, trabalha os conceitos de raça, etnia, racismo, identidade.

Os avanços da ciência nos últimos cinquenta anos do século XX esclarecem um grave equívoco oriundo do século XIX, que fundamenta o conceito de “raça” na biologia. Raça não é um conceito que possa ser definido segundo

¹⁵ A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. LITTO. Fredric M. *Educação e Transdisciplinaridade*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> Acesso em 10/11/2011.

critérios biológicos. Porém, raça existe: ela é uma construção sociopolítica, o que não é o caso do racismo, um fenômeno que antecede sua própria definição. [...] Racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos. (...) o racismo remete à história longínqua da interação entre as diferentes populações do globo (MOORE, 2007, p. 38).

O conceito de raça é permeado por concepções ideológicas e criticado por sua imprecisão quanto à possibilidade de descrever populações, já que significa um grupo de indivíduos que possuem determinada combinação de caracteres físicos, geneticamente condicionados e transmitidos de geração a geração, em condições relativamente estáveis. Moore (2007) apresenta os estudos sobre a origem da humanidade, onde ressalta o trabalho de Diop (1991), confirmados pelos estudos da biologia molecular e da genética, de que a origem do homem foi a África, há cerca de 2 milhões de anos e o que os homens modernos surgiram também lá, por volta de 200 a 300 mil anos atrás. Também, segundo esses estudos, os africanos teriam saído de lá há 50 mil anos e povoado outros continentes. A diferenciação racial teria ocorrido entre 6 a 12 mil anos antes de Cristo.

Para Moore, racismo:

Corresponde a uma forma específica de ódio peculiar dirigido especificamente contra toda uma parte da Humanidade, identificada a partir de seu fenótipo. É o fenótipo dos povos denominados negros que suscita o ódio: um ódio profundo, extenso, duradouro, cujas raízes se perdem na memória esquecida da Humanidade e que se remete a insolúveis conflitos longínquos (MOORE, 2007, p. 282-283).

Para Moore, há uma gestão racializada dos recursos, tanto em nível nacional quanto global, sendo beneficiada a raça branca em detrimento das demais, principalmente da negra. Já no mundo antigo, os recursos eram o território (terra, água, rios) e os bens (rebanhos, cidades), além deles, a força de trabalho (escravo) e as riquezas naturais. Na atualidade, os recursos valorizados são acesso à educação, aos serviços públicos, aos serviços sociais, ao poder político, ao emprego, ao lazer, assim como a proteção legal. Para o autor, a função básica do racismo é garantir privilégios do setor hegemônico, impedindo ao grupo estigmatizado o acesso aos recursos nos aspectos econômico, político, cultural e militar.

O racismo se consolidou por meio da agressão, da conquista, da dominação ou do extermínio dos grupos diferentes ou da assimilação do Outro, o que caracteriza as sociedades multirraciais.

Restringir as considerações sobre o racismo à esfera ético-moral leva a ocultar o aspecto mais fundamental desse fenômeno, que é a compreensão da maneira em que essa consciência historicamente estruturada de poder e dominação total é exercida concretamente contra uma raça e em benefício de outra (MOORE, 2007, p. 285).

O racismo é a doutrina que estabelece certas qualidades psíquicas e físicas atribuídas a determinado povo ou nação. Toda forma de racismo é etnocentrismo e se baseia em premissas falsas, atribuídas a fatores biológicos: a raça caracteriza-se, principalmente, por determinadas qualidades psíquicas geneticamente transmitidas e, por isso, inalienáveis; as qualidades psíquicas da raça prendem-se às qualidades físicas. Assim, o mais adequado seria utilizar preconceito étnico.

A discriminação racial foi assim definida no Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/2010, como:

...toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, p. 7, 2010).

Entre as palavras-chave presentes nas pesquisas sobre o tema, uma fundamental para esta pesquisa é o pluralismo cultural, definido como a convivência, no mesmo nível de igualdade e na mesma dimensão espaço-temporal, de diferentes modos culturais, minorias étnicas ao lado de tendências dominantes. O multiculturalismo reconhece e acomoda uma variedade de diferentes práticas e tradições culturais. O conceito de identidade também é importante, deriva da raiz latim *idem* e tem uma longa história filosófica, que examina a permanência em meio à mudança e a unidade em meio à diversidade. Implica igualdade e continuidade e está ligada, no mundo moderno, à ascensão do individualismo, à busca da identidade para determinar quem é a pessoa.

Algumas palavras-chave aparecem apenas uma vez, entre elas, estão estudos de outras áreas, Saúde como exemplo, em que destacam palavras como Diabetes do tipo 2, Marcadores Genéticos Moleculares, prevenção, Saúde do Adolescente, Neurodegeneração, DNA, Enfermagem, Dente artificial, Alcoolismo gestacional; demonstram o interesse da área

médica pela questão do negro, pois esses estudos fazem uma comparação entre brancos e negros em relação a doenças e sua incidência na população negra do Brasil.

Entre as palavras citadas em menor número, causando estranhamento por ser pouco lembrada, está o conceito de alteridade, ou seja, a necessidade de ver o outro não como o inimigo ou inferior, mas como semelhante, um aspecto importante para esta pesquisa. Para Todorov (1991), em obra relativa à descoberta da América é conceito fundamental, pois foi o encontro que causou estranhamento aos europeus, pois os nativos não se enquadravam no conhecimento da época, mesmo considerando que os espanhóis já eram acostumados com o outro dentro de seu território, os islâmicos e judeus presentes há séculos na sua história. O nativo americano é outro distante, provocando reações violentas no contato com o novo mundo.

Pode-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Esse grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a mesma espécie (TODOROV, 1991, p. 3).

Para o autor, existe uma diferenciação na relação com o outro, dependendo do quão diferente ele é de nós, assim de como nos referimos a essa questão. Na análise que faz em sua obra, analisa as diferentes formas dessa relação com exemplos de personagens marcantes na descoberta e na conquista da América, mas especificamente, a América colonizada pelos espanhóis, com ênfase na região onde hoje se localiza o México.

No estudo da alteridade realizado por Lopreato, há possibilidade do outro ser considerado semelhante, quando nos traz o conceito de *ubuntu* para a cultura *xhosa* e sua importância para a reconstrução da África do Sul sem *apartheid*. A autora estabelece uma identificação entre esse conceito e a capacidade de perdoar, ponto de partida de sua pesquisa.

A palavra *ubuntu*, (ubu) se refere ao abstrato e (ntu) ao ancestral, o que dá sentido aos homens. Quer dizer, uma pessoa depende de outras para ser pessoa, a qualidade de ser

humano se dá na relação como o outro; uma pessoa não é uma entidade, se faz com o outro. Diferente dos vínculos que os europeus estabelecem na região, individualista e fechada em si mesma, além disso, com o conceito de propriedade privada da terra e dos bens.

Na matriz da sociedade tribal, terra e comunidade são inseparáveis. A terra dá a vida, a segurança e a identidade da tribo. Não há proprietário individual e as relações envolvem laços de responsabilidade mútua, de obrigação mútua, de apoio mútuo, de culto aos ancestrais e de respeito às crianças e aos mais velhos. Cabe ao chefe da tribo e a seus conselheiros evitar a divisão e buscar o acordo quando das disputas domésticas e entre diferentes tribos (LOPREATO, 2009, p. 201-224).

A autora salienta o sentimento de coletividade que possibilitou ultrapassar o ressentimento de uma forma pacífica, mesmo onde o ódio seria o mais esperado, para isso, os valores ancestrais, passados de geração em geração, a noção de pertencimento ao grupo, aliados a influências pacifistas de lideranças, como Mandela, Biko e Gandhi, possibilitaram a transição da segregação racial do *apartheid* para uma política democrática entre negros e brancos na África do Sul.

Assim, o conceito de alteridade não impõe igualdade, mas o respeito à diferença existente entre as diferentes culturas existentes. As heranças ancestrais aparecem em maior ou menor grau nas diferentes regiões da África. Não significando um valor maior ou menor, mas diferenças. O exemplo da África do Sul é muito rico para essa reflexão. A palavra perdão é de difícil compreensão em um ambiente marcado pela violência, como mostra o filme lançado em janeiro do ano de 2009, *Invictus*¹⁶, uma obra necessária para compreender a dificuldade de Mandela no convencimento dos seus eleitores de que o apoio à copa mundial de *Rugby* era necessário para a construção de uma nação, sem ódio entre os povos constitutivos do país.

¹⁶ EASTWOOD, Clint. *Invictus*. Colorido. Drama. 133min. EUA. 2009.

Sinopse: O filme *Invictus* acompanha o período em que Nelson Mandela sai da prisão (1990), torna-se presidente (1994) e vira um ícone mundial. Na tentativa de diminuir a segregação racial na África do Sul, o *rugby* é utilizado para amenizar o fosso entre negros e brancos, fomentado por quase 40 anos. O jogador Francois Piensar é o capitão do time e será o principal parceiro de Mandela na empreitada.

Disponível em <http://www.cineclick.com.br/filmes/ficha/nomefilme/invictus/id/16334>. Acesso em 11/10/2011.

Para a compreensão dos acontecimentos na África do Sul, com a atuação de Mandela na construção da nova nação, faz-se necessário entender a herança ancestral dos povos africanos, para os quais o elemento necessário para perdoar é a relação com o outro, considerada pertinente para compreender a si mesmo, para eles, a relação humana só se dá com o outro. Diferente da cultura ocidental, capitalista, cristã e branca, masculina, em que o outro é o diferente, portanto, pode ser até eliminado, ou apenas suportado como consumidor, mas nunca é visto igual, mas como inferior, bárbaro, o que falta algo, haja vista o modelo definido como o correto, o bonito, o perfeito.

Outras palavras-chave pouco citadas são: umbanda, Zumbi, perdão, congado, Rife, ascensão social, violência, sincretismo, cabelo, mito da democracia racial e violência, merecendo, também, uma reflexão sobre sua presença pouco marcante entre os temas em destaque, principalmente a palavra Zumbi. O relatório do Conselho Nacional de Educação indica a necessidade do seu estudo:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade. Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo¹⁷, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2004).

Entendemos que as pesquisas desenvolvidas nas universidades são fundamentais para o ensino nas escolas, pois os professores não se sentem preparados para trabalhar o conteúdo que são obrigados a desenvolver, além disso, esses estudos precisam ser divulgados de forma facilitada para capacitar os professores que não tiveram essa formação nos cursos de História, pois, até hoje, não são todas as universidades que têm a disciplina de História da África em

¹⁷ Proposta do deputado federal Antônio Roberto (PV-MG). Em 2010, o parlamentar foi também o relator do Estatuto da Igualdade Racial, aprovado por unanimidade na Câmara dos Deputados e sancionado em julho do mesmo ano, pelo então presidente Lula. Disponível em: <http://www.antonioroberto.com.br/2011/05/13/13-de-maio-dia-nacional-de-luta-contra-o-racismo>. Acesso em novembro de 2011.

seus currículos de graduação, sendo possível verificar a crescente produção em nível de Mestrado e Doutorado.

2.2. Como os professores desenvolvem os estudos de História da África e Cultura Afro-Brasileira

Os dados coletados para a elaboração deste capítulo, além dos apresentados nos subtítulos anteriores, foram entrevistas realizadas com os professores do ensino fundamental, sendo as bases desse trabalho e têm como referência investigação no campo da abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Para isso, utilizamos como referencial metodológico os estudos de Bogdan; Biklen, (1991) e a história oral temática na escolha dos procedimentos, acordo com Meihy (2002). Para tanto, são fundamentais as concepções teóricas sobre a produção da história que admitem que todas as expressões humanas, são importantes para a compreensão da História, e sua reconstrução necessita de variados registros. A Nova História é fértil na apresentação desse tipo de alternativa teórica e metodológica. A utilização de fontes diversificadas possibilita ao pesquisador o resgate de informações e vivências que não são facilmente encontradas nos registros tradicionalmente vistos como fontes – principalmente as fontes escritas – e que também estão presentes na música, na dança, na literatura e nas fontes visuais, as quais devem ser recuperadas e também valorizadas.

A prática da História Oral no ensino e aprendizagem também é relevante. Muitos autores, inclusive de livros didáticos, têm orientado seu uso. Schmidt; Cinelli (2004) propõem a utilização da história oral em sala de aula desde as séries iniciais para a compreensão da realidade imediata do aluno, a fim de que possa entender que faz parte da história.

É necessário destacar que o registro da experiência histórica do aluno ganha significado se for articulado com o registro da história ou da experiência coletiva, de outros grupos, outros segmentos, outras sociedades e civilizações e nelas inserido. Nesse sentido, o registro da pluralidade de memórias sociais, culturais e populares possibilita a rejeição da chancela da memória nacional como memória coletiva única (SCHMIDT; CINELLI, 2004, p. 126).

As fontes orais estão previstas para o resgate dos temas pesquisados, com objetivos definidos, com o uso de entrevistas, obedecendo à metodologia própria. Além disso, tornam possível a construção de narrativas com o registro das vozes dos sujeitos históricos

escolhidos, com critérios plenamente esclarecidos no seu desenvolvimento. Os sujeitos da pesquisa são professores de História, do ensino fundamental.

De acordo com o parecer do parecer do Conselho Nacional de Educação, o ensino de História e Cultura Afrodescendente deve ocorrer nas disciplinas já indicadas, mas também em outros espaços da escola:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004).

Entre outras questões da entrevista, a pesquisa buscou informações sobre o conhecimento dos professores sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afrodescendente, com a questão: “Em qual série/ano, conteúdo geral/unidade você aborda o tema?” De acordo com seus relatos, afirmamos que os professores conhecem a lei, a professora da rede municipal a conhece e bem, aplica no cotidiano com desenvoltura, aplica-a de forma crítica e criativa; o professor da rede estadual também implementa um trabalho crítico sobre a temática, mas não exatamente na rede estadual, mas também na rede municipal.

Nos relatos dos sujeitos, verificamos que o motivo pelo qual os professores da rede municipal de ensino têm maior conhecimento da lei, se deve a maior participação em cursos de capacitação, destinado a essa rede. A professora da rede federal não conhece a lei de forma detalhada, mas, curiosamente, realiza um trabalho crítico sobre o preconceito, antes mesmo da obrigatoriedade dessa lei.

A rede privada de ensino está mais distante, em comparação à rede pública, na aplicação da lei, dependendo mais do interesse do professor do que das escolas, sendo cumprida apenas formalmente, conforme afirmam os relatos. Isso se relaciona ao papel das escolas privadas de ensino, que, mesmo no ensino fundamental, têm como preocupação principal preparar os estudantes para disputar uma vaga nas universidades públicas, sendo desestimulado o estudo dos conteúdos que não são avaliados no vestibular. As universidades não incluem esse conteúdo nos vestibulares, conforme a afirmativa dos professores.

A professora Beatriz, da rede privada laica, afirmou:

9º ano. Só no 9º ano, tanto em Geografia quanto História. Nesse ano, trabalhei no 9º ano com Geografia e História. Só uma unidade, que corresponde, se eu for seguir a apostila, a uma semana. Mas eu quase gasto o bimestre inteiro com isso aí. Abordo questões históricas, geológicas, culturais. Eu estendo para falar um pouco mais, para conhecerem um pouco mais. Eu imagino que na 5ª série, ao falar do Descobrimento tem que falar da África, mas fala sobre a escravidão, não traz nada (PORTILHO, 2010).

O professor Gilberto, da rede privada confessional, informa que desenvolve o conteúdo no 9º ano, no tema “Descolonização”, mas ressalta a necessidade da inserção de conteúdo crítico que ultrapasse a visão da África na perspectiva europeia: para isso, realiza um trabalho de pesquisa sobre três países, ressaltando aspectos específicos de cada um, enriquecendo a visão histórica, social, econômica e cultural, conforme assegura no trecho em destaque:

Eu trabalho com 9º ano em diante. Quando trabalhamos no 9º ano, o currículo sobre África discute a descolonização da África e da Ásia, então, fazemos um estudo de caso, Angola, Moçambique e Argélia, são 3 estudos que fazemos para trabalhar a descolonização. Normalmente, não é um estudo da África, mas é olhá-la como consequência de crise europeia. É o inverso de olhar a África de dentro. Na realidade, conseguimos fazer isso, suscitar algumas críticas, reflexão, é isso que o professor faz. Por exemplo, quando discutimos aquela questão de Conselho (SILVA, 2010).

A experiência que melhor atende às determinações da obrigatoriedade da lei é a da professora da rede municipal de ensino, que salienta as possibilidades do trabalho com o tema ser desenvolvido em todas as séries. A professora Maria Joana afirma:

Dá para trabalhar em todas as séries. Eu trabalho no 7º ano, em vários momentos. Em um momento, falo sobre a História do Brasil, sobre os escravos, trabalho com a história dos escravos na África. No 9º ano também trabalho em vários momentos. Existe o currículo, as matérias que você vai trabalhar em cada série. O que muda é o olhar que lança para aquele conteúdo. Se você não colocar o negro, agora fazemos mais provocações, damos um enfoque maior. Se trabalhava superficialmente, agora aprofundamos. Inclui questões na prova sobre o assunto. Dou aula de filosofia no ensino médio e coloco questões sobre isso na prova. No 9º ano, trabalhamos dentro da matéria e algumas datas, como 13 de Maio. Coloco questões sobre o negro no Brasil e na África. Dou mais importância para trabalhar África e África do Sul, comparamos o racismo que teve lá, o apartheid com o racismo no Brasil. A questão da descolonização, como esses países que foram libertos se ajeitaram? Entra a questão do preconceito, os

alunos dizem que a África está assim porque os negros são preguiçosos, não são inteligentes. Então, faço questionamentos para levar à refletir e verem que não é bem assim: Como foi quando esses negros foram colonizados, existiam escolas, quem era alfabetizado? Quem tinha direito a saúde? Uma pessoa que ficou tantos anos sem educação, se torna liberto? Conseguirão gerenciar a riqueza que têm? Na África, ainda hoje há problemas de saúde que no Brasil já foram resolvidos como a febre amarela e a malária. Mas há países que não têm nem energia elétrica para poder colocar vacinas em geladeiras para conservá-las. Então existem problemas criados pela colonização. Já em Março tem o Dia de Luta contra o racismo¹⁸, tem o Dia da consciência negra em novembro, e procuro trabalhar também essas datas, além do conteúdo da proposta curricular (COSTA, 2010).

A prática da rede estadual não corresponde necessariamente à experiência do professor Edmilson Lino Guilherme, ele atua também na rede municipal, onde trabalha com ênfase na temática, haja vista que os professores são estimulados a participar de cursos de atualização, com carga horária específica para esse fim, em parceria com a (UFU) Universidade Federal de Uberlândia.

Eu tenho trabalhado com 5ª série ou 6º ano e com o 7º ano, em alguns momentos os 8ºs anos. Principalmente 6º e 7º ano. Então nesses anos temos feito a abordagem, mas a discussão que temos feito nos cursos de formação é que isso deve ser em todo o ensino fundamental e médio, mas como fazer isso é uma discussão que temos feito, tem alguns trabalhos e projetos divulgados, principalmente nos DVDs do MEC, que apontam para o desenvolvimento dessa temática em diferentes séries. Por exemplo, no 6º, quando vamos abordar a questão do aparecimento da espécie humana nós abordamos num contexto africano, a África como berço da humanidade, como lugar historicamente e cientificamente comprovado que o ser humano surgiu, o homo sapiens em particular. ... A gente tenta fazer essa discussão para mostrar ao aluno que a África tem, historicamente, uma riqueza imensa, e que essa visão que nós temos de África foi construída e é possível ser desconstruída. Também tenho trabalhado com 7º anos, algo que causa discussão, é o trabalho com personagens, pessoas negras que fazem parte da história do Brasil e do mundo e que tiveram importância na luta pelos direitos da população negra ou valorização da cultura negra. Aqui em Uberlândia mesmo tivemos o Grande Otelo, o Charquedá, tentamos fazer uma aproximação para que possam ver nessas pessoas referências positivas para pensar essa desigualdade social que existe, como se constrói essa

¹⁷ A Organização das Nações Unidas - ONU - instituiu o dia 21 de março como o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos. Disponível em www.portalsaofrancisco.com.br/.../dia-internacional-da-discriminacao. Acesso em novembro de 2011.

desigualdade. É um trabalho que tem sido feito muito em cima do que temos aprendido nos cursos de formação continuada, mas sabemos que precisa melhorar, ler mais, discutir mais (GUILHERME, 2010).

Na rede federal, a experiência com a temática principia nas séries iniciais do ensino fundamental, trabalho enriquecido com a prática da pesquisa desde os primeiros anos. A professora Leila Floresta afirmou:

Nós trabalhamos na 3ª série, quando vamos trabalhar a história de vida, a gente levanta a questão dos negros, os que são descendente trabalhamos de onde vem a família, na 4ª série, trabalhamos a História de Uberlândia temos que falar sobre os quilombos de Uberlândia, na 5ª série, também vai falar de colonização, na 6ª continua a questão da colonização, na 7ª série, tratamos especificamente do tema da escravidão, e na 8ª, que é mais Brasil, não tem como falar de História Contemporânea sem falar dessas heranças, então o programa da ESEBA, em todas as séries, trabalha a questão do negro, está disseminado. Na EJA, também, nós temos um programa específico que é uma orientação do MEC trabalhar com a diversidade, até porque é um público bem heterogêneo, então, temos que falar do cotidiano, e não dá para não falar do negro porque muitos dos alunos têm herança (FLORESTA, 2010).

2.3. O conhecimento dos professores em relação à obrigatoriedade do estudo de História da África e Cultura Afro-Brasileira

Em relação à pergunta: “Você conhece a Lei 10.639/2003? Quais as mudanças efetuadas no ensino de História da sua escola e na sua atuação após a mudança na legislação?” A professora Beatriz Portilho, da rede privada laica, declara:

Não conheço a Lei, sei que ela existe, mas não peguei, não vi as exigências dela e sei que nada na minha escola mudou... O conteúdo que trabalho já era da apostila, não foi introduzido agora. Eu acho que são muito poucos meus colegas que conhecem História da África. Eu conheço hoje um pouco, muito triste, mas tem muita história. Mas meus colegas, acho que não sabem nada, o que foi a colonização e descolonização, porque, da fome, não sabem. Há muito a fazer. Fora colegas que dão aula de História, os outros não têm o menor conhecimento sobre a África (PORTILHO, 2010).

A professora Maria Joana Costa da rede pública municipal de ensino, informa:

Eu conheço, depois de muito tempo que havia sido sancionada. A mudança que fizemos foi a partir de 2005, iniciativa minha e da professora Carmem, que é professora de história. Nós propusemos para a diretoria pegar material

da biblioteca. Fomos à biblioteca e separamos o material bom e o ruim e aproveitamos e separamos material sobre o índio. Separamos material desde a pré-escola até o 9º ano. Pegamos material que tínhamos, a própria lei, artigo de jornal e revista, sugestões bibliográficas, vídeos, e montamos três pastas com o material impresso. Na época era VHS, fizemos este material. Pedimos para a diretora para termos espaço para mostrar esse material. Alguns deram opinião, achando que trabalhar com isso ia aumentar o preconceito, o racismo, inclusive professoras negras. Mas falamos que tinha a lei, e que tínhamos separado o material, pedimos para procurarem a gente. Mostramos um vídeo sobre pessoas negras no Rio de Janeiro, e nos colocamos à disposição. A biblioteca estava sempre mexida, misturou todo o material. Quem acaba trabalhando o assunto sou eu e a Carmem, mas tentamos envolver e facilitar para os outros. Não desistimos, no começo do ano passado, tentamos de novo falar sobre isso, separamos dados sobre vários assuntos, dissemos que íamos trabalhar com o assunto, com as datas. Fizemos uma caixa didática em que há várias provocações, sugestões sobre o assunto. Mostramos novamente em reunião, e deixamos a caixa com a supervisora. Qualquer pessoa interessada deveria ir e pegar a caixa. Peguei de volta e está intocada, ninguém usou (COSTA, 2010).

O professor Edmilson Lino Guilherme, da rede pública estadual:

Fazendo uma breve comparação entre as redes municipal e estadual, houve um avanço mais significativo, em 2007, tínhamos um grupo de professores que já participavam do curso de formação continuada, e colocamos essa emergência em discutir isso na escola... Em nível da escola do estado, poucas ações foram feitas. São mais ações individuais, como professores de história e um ou outro professor de outra área, mas não houve nada a nível de escola, de projeto interdisciplinar, não houve avanço nesse sentido (GUILHERME, 2010).

A professora Leila Floresta, da rede pública federal, assegura:

Eu vou ser muito sincera nessa resposta, não conheço o texto da lei. Ouvi falar comentários na televisão, só isso mesmo. Mudanças efetuadas no ensino da disciplina, nenhuma, nem curricular. Você pega o currículo, a programação, não tem nada que leve a pesquisar sobre a África, então acontece, já aconteceu e pode vir a acontecer a partir de nós mesmos, mas de material didático, não tem nada. A única coisa que aparece é a descolonização da África, e quase nada, são textos cansativos que não dá nem para o aluno ler, não tem motivação nenhuma. Avança um pouco numa discussão, num trabalho de um filme, mas acho que não mudou nada, a verdade é essa (FLORESTA, 2010).

O professor Gilberto, da rede privada confessional, complementa:

Não li a lei, mas sei da necessidade dela. Na escola, aparece a necessidade de trabalhar, mas pegar a lei pra ler, não peguei. Na escola, não teve nenhuma mudança efetuada em função da legislação, ninguém foi atrás disso,

continuamos fazendo a mesma coisa. Sempre trabalhamos essa perspectiva, de estar trazendo o assunto em todas as séries, então não teve mudança visível (SILVA, 2010).

No Brasil, a necessidade de uma Lei obrigando o ensino da África e dos afro-brasileiros, de forma a valorizar sua história, demonstra sentimentos e ressentimentos acumulados nos séculos da história do país. Estes são, muitas vezes, aparentes e violentos. Outras vezes, envergonhados e camuflados. A análise da lei possibilita uma reflexão sobre o currículo, já que seu processo explicita uma correlação de forças, os impasses, os contratempos, os que defendem e lutam por sua implementação. Do ponto de vista político, representa uma luta entre esses grupos. Já do teórico, uma disputa entre a matriz hegemônica, europeia, já aceita como verdade, e, por outro lado, a matriz não europeia, a que questiona as verdades num momento de crise de valores cristalizados e impostos, em que os opostos são o bem e o mal, o certo e o errado, o cristão e o não cristão, o atrasado e o desenvolvido, o negro e o branco.

Conforme nos alerta Chesneaux (1995), o quadripartismo histórico¹⁹ foi cristalizado na França, mas com pretensões a universal, traz problemas devido às funções que cumpre, como função pedagógica, institucional, função intelectual e ideológica e política. A utilização do modelo francês marcou a história e o seu ensino no mundo todo, inclusive o Brasil. Para o autor, a função ideológica e política:

...tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade [...] têm uma função ideológica específica, enraízam no passado certo número de valores culturais essenciais para a burguesia dirigente (CHSNEAUX, 1995, p. 95).

Os valores não europeus, não apenas da África, assim como também da Ásia, também influenciam, mostrando caminhos outros, possibilidades de troca, valorizando a tolerância como possibilidade de sobrevivência, não apenas dos que são discriminados, mas

¹⁹ O modelo explicativo da História “quadripartismo histórico” reparte o tempo histórico em **História Antiga** que se estende até a queda do Império Romano (conquista de Roma pelos bárbaros, em 410, ou a queda do Império Romano do Ocidente, em 484). **História da Idade Média ou Medieval** se estende até a conquista de Bizâncio pelos turcos (1453), ou até o descobrimento da América por Cristóvão Colombo (1492). **História Moderna**, período que termina com a Revolução Francesa, 1789? 1799? 1815? **História Contemporânea**, única que ultrapassa a Europa e abre espaço para Ásia, América e África. CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995. p. 92-93

também daqueles que dominam. No Brasil, onde a população negra corresponde a mais de quarenta por cento da população, se faz necessária a incorporação dessa cultura, não como o folclórico, como o exótico, mas como práticas e vivências culturais, sociais e políticas de uma parte significativa da população.

A proposição e a aplicação da Lei 10.639/2003 são resultado de um desejo de difundir uma matriz cultural diferente da europeia, demonstrando uma necessidade de respostas para as questões que a visão dualista, do “bem e mal”, do “preto e branco”, não conseguem mais responder, precisando de outro universo cultural que permita reflexões inclusivas e contraditórias, sem desqualificá-las. Sua efetivação na sociedade depende, portanto, do quanto essa necessidade, essa busca do outro, é capaz de mobilizar grupos e interesses capazes de provocar mudanças, de fazer perguntas incômodas. O nascimento de uma nova lei depende da correlação de forças em disputa. O cenário é favorável à mudança, pelo desejo dos que estão na vanguarda e também pela busca de respostas de muitos, pois a matriz dominante não consegue mais atendê-los. Acreditamos que, sem essas duas forças, a Lei apenas não tem força para realmente promover a inclusão do ensino de História da África da forma demandada pelos interesses dos povos descendentes de africanos e da sua resignificação, não como de povo escravizado, mas como povo constituinte do que somos hoje: o povo brasileiro.

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: SABERES DA EXPERIÊNCIA E SABERES DISCIPLINARES

... a sala de aula é, por excelência, um espaço plural, coletivo, o palco no qual professores e alunos/autores/sujeitos vivem, aprendem, ensinam, relacionam-se uns com os outros, com o mundo, com os saberes. Ali eles se expressam, se expõem, se revelam, se colocam por inteiro, na totalidade. Objetividade e subjetividade, corpo e mente, razão e sensibilidade, o bio/psico/social em ação. Na sala de aula, o professor re/constrói sua bio/grafia, sua história, sua trajetória, sua experiência pessoal e profissional. Espaço de aprender e ensinar, logo, um espaço, um campo de relações. (GUIMARÃES, 2010)

Neste capítulo, analisaremos as narrativas dos professores investigados e os documentos institucionais, com o objetivo de identificar como se deu a formação inicial e continuada para o trabalho com a disciplina História no contexto da implementação da Lei 10.639/2003. Focalizaremos a formação dos profissionais do ensino fundamental nos cursos de Licenciatura em História e em outros espaços; as mudanças e permanências da formação professores, após a aprovação da Lei que prevê a obrigatoriedade do estudo de História da Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental.

O texto do documento “As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, instituído pelo Conselho Nacional de Educação pela Resolução CP/CNE n.1, de 17 de junho de 2004, apresenta as modalidades de formação a serem desenvolvidas no ensino superior: disciplinas curriculares; atividades complementares; conteúdos de disciplinas curriculares; iniciação científica, práticas investigativas; extensão (cursos e serviços); atividades extracurriculares, como a promoção de evento do Dia da Consciência Negra. Nos cursos de formação de

professores para a Educação Básica, em particular, nos cursos de História, Educação Artística e Literatura, a disciplina relacionada ao tema deve ser obrigatória.

Nesse sentido, tanto a formação acadêmica formal quanto a formação não escolar, que se processam em diversos espaços sociais, são importantes para essa análise. Investigamos nos sites das instituições de ensino superior: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dados sobre os cursos de Graduação em História, para verificar se incluíram a disciplina História da África em seus currículos e como estão estruturados os cursos relativos à temática. Os cursos apresentam a disciplina nos seus currículos como disciplinas obrigatórias e optativas. Os professores entrevistados possuem experiência de ensino anterior e posterior à aprovação da Lei, sendo de (10) dez anos o menor tempo.

Para a reflexão sobre estes temas, evidenciar, além de como se formaram os professores, as influências sociais, o percurso de vida de cada um deles. Para tanto, relembremos Nóvoa (1992), ao elencar a três palavras que sustentam o processo identitário dos professores:

A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

A de *Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula.

A de *Autoconsciência*, porque, em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1992, p. 16).

De acordo com Nóvoa, a experiência de vida dos professores não pode ser ignorada na reflexão sobre as atitudes em sala de aula, pois nossas escolhas são fortemente marcadas pela forma como pensamos.

3.1 A formação dos professores na família e no meio social

Em relação à formação e a experiência de vida dos professores entrevistados no meio social, o objetivo era compreender a relação da família com os negros, se o racismo estava presente na educação familiar, pois entendemos que esse aprendizado pode reforçar os laços sociais e o respeito às diferenças étnicas existentes na sociedade. Questionamos: Na sua experiência de vida (na família, no meio social), qual foi sua formação em relação ao negro? Como seus pais, sua família se relacionava com negros? A influência dos seus pais foi racista? Como você se formou em relação às diferenças étnicas existentes na sociedade? A professora Beatriz, da rede privada laica, afirma que:

Não venho de uma família racista, meus pais não foram, de maneira nenhuma, racistas. Sempre exigiam o respeito a qualquer pessoa, independente de ser negro ou branco, sempre tivemos que respeitar essas pessoas e convivíamos naturalmente com os negros. Tínhamos amigas negras que frequentavam minha casa quando pequenas, crianças negras que eram filhas de funcionários do hospital, meu pai era médico, e iam lá pra casa brincar. Brincavam sem separar coisas pra um ou para outro, almoçavam com a gente, não tínhamos nenhum tipo de educação discriminatória. Percebíamos que havia discriminação na cidade. Na escola primária, víamos muitos colegas negros. Na escola particular, havia mais alunos negros naquela época do que hoje. Só tive uma aluna negra, ótima aluna. Sabíamos que vivíamos numa sociedade racista (PORTILHO, 2010).

A professora assegura não ser de família racista, ao mencionar que brincava com crianças negras e que possuía amigas negras na adolescência, mas observa que havia preconceito na cidade, inclusive a ausência de negros nas escolas particulares. Mas podemos também observar a dificuldade da professora se afirmar como racista ou de família racista.

O professor Edmilson afirmou:

Mas acho que, em casa, minha família se diferenciou muito da família típica do Brasil, porque percebemos que o preconceito, às vezes, é disfarçado. Essa conscientização e o reconhecimento da origem africana deveria ser construída. Hoje, vejo muito mais essa discussão presente na minha família do que há 10, 15 anos, até porque a sociedade mudou com a existência da Lei. Então, começa a ser discutido isso. Você começa a perceber essa origem africana, começa a ter um reconhecimento das culturas africanas presentes na sociedade. Então, essa formação se deu em meio a esse contato com as pessoas, e isso acaba refletindo nas próprias discussões na família (GUILHERME, 2010).

O professor Edmilson, que se declara negro, afirmou a diferença da sua família. Ele se declara como uma mistura de negro e branco, pois seu pai é negro e a sua mãe é branca, e

se posiciona como negro, e verifica a importância disso na sua família, e que o preconceito não é explícito, mas ele existe.

O professor Gilberto, da rede privada confessional, narrou da seguinte maneira:

Vou começar a falar da família. Eu tive uma convivência muito grande com avós; nós vivemos muito com meu avô por parte de pai. Ele era cearense, forte vítima de racismo. Pela convivência longa com ele, não via isso no meu pai. Na família da minha mãe também não, então, dentro da minha família nuclear, não me lembro de nenhuma experiência racista. Pelo contrário, sempre tínhamos funcionários trabalhando em casa, meu pai tinha oficina mecânica, e era muito comum funcionários negros. Minha convivência com eles era muito natural. Dentro da minha família, tínhamos uma convivência muito saudável. De amizade, tive vários amigos negros. Na minha infância, 12, 13 anos, joguei bola em Uberlândia, participávamos de campeonatos e sempre havia colegas negros, que frequentavam minha casa (SILVA, 2010).

O professor Gilberto analisa a ausência da educação racista em sua família em função de outro preconceito existente no país, o regional, sendo marcante na região centro sul do Brasil, da qual sua família era vítima, por ser cearense vivendo em Minas Gerais. Da vítima de discriminação espera-se uma maior capacidade de aceitação do outro, mas isso não significa ausência de preconceito racial na Região Nordeste.

A professora Leila, da rede federal de ensino, afirmou:

Começando, acho que minha formação em função de eu ter vivido no campo, na roça, porque como papai trabalhava com lavoura, era muito comum a relação dele com os negros. Grande parte dos trabalhadores na fazenda era composta de negro, então, não havia essa diferença. Com relação à minha mãe, o meu avô criou 4 ou 5 filhos adotivos, e 2 deles eram negros, então, não havia essa diferenciação, não havia racismo. Talvez meu pai um pouco mais, mas isso só foi aparecer bem mais tarde porque o meu pai é italiano, família de italianos. Então, nós sentíamos que para italiano essa herança racista é muito forte. Mas eu só fui perceber isso na minha adolescência, quando resolvi namorar um negro, aí a coisa brotou. Para trabalhar, para conviver, os amigos, os compadres negros, tudo bem, mas quando teve a possibilidade de um negro namorando a filha, foi complicado, o racismo veio à tona (FLORESTA, 2010).

A professora Leila, teve contato com o preconceito do pai, demonstrando coragem na sua afirmativa, haja vista a dificuldade encontrada para se afirmar assim. O exemplo citado, o namoro com um negro, apresenta a existência do racismo, mas de forma não declarada, o pai que não aceitava o namoro da filha com um negro. A aceitação de negros se limitava às

relações de trabalho e de amizade, mas a possibilidade de mistura familiar não era aceita. Sendo também racismo.

A professora Maria Joana, da rede municipal, relatou:

Eu sempre soube que sou negra. Minha família é muito misturada, têm pessoas claramente negras, outras com traços de mistura, não sabem que têm sangue negro nas veias, como primos. Mas nunca tive dúvidas de que sou negra. Quanto a preconceito, não tive. Na família há muita mistura, meu pai e irmão são misturados, e minha mãe é um pouco mais clara que meu pai. Até entre mim e meu irmão, existem diferenças na cor da pele. Meu irmão se casou com uma branca, e as filhas, uma é mais morena, mas com traços mais delicados, a outra é mais clara, mas com traços de negros, então, é muito misturado. Não tive problemas de conflito étnico de não gostar de branco ou de negro, porque há tudo isso na família. Minha mãe é filha de um homem que era casado e teve minha mãe com outra mulher. Meu avô era mais claro, então, o branco e o negro na minha família são muito próximos (COSTA, 2010).

A professora Maria Joana é direta na sua resposta, mesmo confirmando mistura na família, têm clareza sobre a sua cor e se considera negra. Ressalta isso com tranquilidade e não gosta de ser chamada de morena, corrigindo quando alguém o faz. Atesta que não há preconceito na família, em que convivem brancos e negros, acreditamos que isso se deve a sua aceitação, desde a infância, da origem que tem e da qual se orgulha.

A relação com alunos, professores e demais trabalhadores negros da escola também é uma questão importante nesta pesquisa, e os professores foram questionados sobre isso: como se relacionam com alunos negros na escola? Verificamos que, nas escolas privadas, praticamente, não existiam alunos negros, nas duas escolas, havia apenas um aluno negro de acordo com os professores. Indagados sobre os demais colegas professores, evidenciamos que os investigados não possuíam colegas negros. Afirmaram que são poucos os professores negros, inclusive nas escolas públicas. Isso se deve a dificuldade de acesso à educação superior aos afro-brasileiros, conforme dados do IBGE apresentados nas páginas seguintes. Os trabalhadores negros das escolas atuavam apenas nos serviços gerais. A professora Beatriz resgata a experiência de quando indicou uma colega negra para uma vaga de docência na área de História:

Quando indiquei o nome dela, porque sei que ela tem experiência, comentaram: nessa escola será que teria aceitação? Ela entregou o currículo, foi bem aceita, mas não foi chamada. Não acredito que tenha sido por isso... Hoje eu penso, será que haveria respeito, aceitação por ela? Às vezes, tenho

dúvidas. Não tem professores negros. Funcionários sim, a menina que é da faxina é negra. E é exatamente quando a gente discute a igualdade no Brasil, eu digo, “vamos pensar quantos colegas vocês têm na escola que são negros?” Responde: nenhum. E quantos funcionários são negros? São uns três. Geralmente, limpeza na faxina, portaria (PORTILHO, 2010).

O professor Gilberto, também da rede privada, afirmou não ter professores negros como colega, e que, curiosamente, nos dezessete anos de atuação nessa rede, nunca teve colegas professores negros, apenas nos serviços gerais da escola. Em relação a alunos, informa que, em um universo de 400 alunos, apenas quatro eram negros.

... minha experiência com alunos negros é muito pequena porque, realmente, nesses 17 anos, foram no máximo 20 alunos, poucos. Em relação aos outros funcionários, havia muitos negros, mas essa relação é muito natural, trato com tanta semelhança como colega de serviço que a questão da cor não diferencia no trato. Acho que havia uns 2 ou 3 da limpeza, a diferença é a valorização social, a área em que eles atuam, mas, no universo de colegas de trabalho, o trato, a relação, o respeito, é o mesmo (SILVA, 2010).

Na rede pública, a presença de alunos e de professores negros era maior, principalmente nas escolas da periferia²⁰ da cidade. Mas a quantidade de professores, conforme explicaram os professores, ainda era pequena, e isso se devia, ao grau de escolarização da população negra, ainda com dificuldades de acesso à educação superior, exigência para a atuação no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. A presença de preconceito de colegas em relação aos professores negros foi destacada pelos professores entrevistados. O professor Edmilson destaca sua preocupação com a relação ainda existente com alunos negros nas escolas, tanto na rede municipal quanto na estadual, onde atuava:

A maior parte fica no fundo da sala, no mapeamento da sala, deve-se ficar atento, pois percebo que muitas coisas continuam na escola, como relacionar aluno que faz bagunça à cor da sua pele, isso permanece, ainda tem uma relação de preconceito forte nas escolas. O professor deve ficar atento, porque na própria estruturação da sala o aluno negro não ocupa os primeiros lugares, há que se estudar isso mais profundamente, mas acredito que está ligado à questão racial. Em relação aos professores negros, ainda é pequena a quantidade, ainda não consigo visualizar muita presença, mas tenho colegas... Entre os professores, não há um preconceito visível, mas há uma dificuldade muito grande dos professores em trabalhar a questão da África

²⁰ As escolas de atuação dos professores colaboradores estão situadas em espaços diferentes, sendo a escola municipal e a estadual em regiões periféricas de Uberlândia, uma no bairro Jardim das Palmeiras, outra no bairro Laranjeiras. A escola federal se localiza em região central da cidade, assim como as da rede privada.

em sala de aula. Percebe-se que essa questão incomoda os professores. Percebo uma resistência muito grande entre os professores do Estado, pois não temos uma política de formação, os professores que têm que partir para os cursos de formação voluntariamente. Lembro-me que houve uma tentativa de criar uma área, dentro da educação, para fazer essa discussão, mas não foi adiante. Acho até que a Superintendência de Ensino tem um histórico maior para tratar dessa questão. Há negros, principalmente, entre as merendeiras, serviços gerais. Há uma presença bem maior de população negra nos serviços que não exigem maior escolarização (GUILHERME, 2010).

A professora Maria Joana, da rede municipal, confirmou a presença de alunos e professores negros na escola municipal. No entanto, segundo ela, que, mesmo para professores, não é clara a questão do que é ser negro.

Eu sei que sou negra, mas há professor que não me reconhece como negra. É como se, na cabeça deles, ser negro é uma questão que desqualifica, eles falam isso. Os alunos também, quando chego e falo da questão de negro, me identifico como negra, para que os que são negros pensem a respeito disso. Eles dizem que eu não sou negra, e eu digo que sou. Então, há negros entre os alunos e funcionários, mas nem todos se reconhecem como tal. Às vezes, acham que vão te agradar se afirmar que você não é negro. Então, há muitos alunos negros, alunos mestiços, mas que se identificam como branco²¹, os pais têm misturas. Mas se reconhecem como brancos. Há muitos negros porque é escola pública, de periferia. Têm menos professores negros, a questão da escolaridade, as crianças param de estudar na 6^o. Ano em média. Então, para ser professor deve ter 3^o grau, e a maioria é branca. Entre os funcionários, inverte a relação. Para isso, não se exige escolaridade elevada, então, amplia-se o leque de funcionários negros (COSTA, 2010).

Em relação aos índices de escolaridade da população brasileira, os dados do IBGE, analisados no Relatório das Desigualdades Raciais no Brasil (PAIXÃO, 2009), apresenta a taxa de escolaridade da população, segundo a cor ou raça (brancos, pretos/pardo) de 7 a 14 anos (ensino fundamental), nos anos de 1988, 1998 e 2008. O Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) tem como objetivo “analisar a evolução das assimetrias de cor ou de raça e grupo de sexo no Brasil, mormente através dos indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas sobre a população residente no país” (PAIXÃO, 2009, p.15). Nos

²¹ Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) de 2011 trazem o censo da população brasileira em relação a sua cor: no total 190.755.799, declaram-se pretos ou pardos 96.795.294 (pretos 14.517.961 e pardos 82.277.333). Declararam como brancas 91.051.646. Amarelas, 2.084.288 e indígenas 817.963. Não declararam a cor 6.608 habitantes do país. A proporção de negros e de pardos é maior do que a população branca. Disponível em www.ibge.gov.br / Acesso em 08/10/2011.

dados apresentados a seguir, na Tabela 2, não incluiu informações por gênero, apenas os totais de cada grupo (em % da população que frequentava o ensino fundamental dividido pela população de 7 a 14 anos)²².

Tabela 02 - Porcentagem da população que frequentava o ensino fundamental dividido pela população de 7 a 14 anos

População	Período		
	1988	1998	2008
Branços	103,3	117,3	112,5
Pretos & Pardos	98,2	121,8	118,4
Total	100,8	119,5	115,7

Fonte - autora

Houve uma elevação de 19,9 pontos percentuais, entre os pretos/pardos que foi superior ao aumento de 10,5 pontos percentuais, observado no contingente branco, no período de 1988 e 1998. Diminuindo a diferença entre os grupos e confirmando o movimento de universalização do ensino fundamental, nos últimos vinte anos. (Tabela 03).

Tabela 03 - Porcentagem da população que frequentava o ensino médio dividido pela população de 15 a 17 anos

População	Período		
	1988	1998	2008
Branços	49,4	74,0	93,3
Pretos & Pardos	26,7	47,1	79,5
Total	38,6	60,7	85,5

Fonte - autora

No Ensino Médio (de 15 a 17 anos), no ano de 2008, os indicadores dos pretos e pardos ainda não tinham alcançado os indicadores dos brancos. Pretos e pardos ainda não haviam conseguido atingir, de forma massiva, este nível de ensino. Diferente do ensino fundamental, os índices indicam que a proporção de negros e pardos, não cresceu de forma significativa no Ensino Médio.

²² Fonte: IBGE, micro dados PNAD Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada. Nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (excetuando Tocantins em 1998).

A escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos), nos anos de 1988, 1998 e 2008, apresenta os resultados, apresentados na Tabela 04, a seguir.

Tabela 04 - Porcentagem da população que frequentava o ensino superior dividido pela população de 18 a 24 anos

População	Período		
	1988	1998	2008
Branços	7,7	10,9	20,5
Pretos & Pardos	1,8	2,0	7,7
Total	5,2	6,8	13,7

Fonte - autora

O crescimento dos negros e pardos no ensino superior foi significativo no ano de 2008, em relação aos demais anos pesquisados, mas ainda mantém-se menos da metade dos brancos. O número de negros e pardos no ensino superior também é menor do que no grupo geral, sendo de raça amarela, indígena e ignorada, consideradas no campo total da tabela.

Na experiência da professora da rede federal, a relação com alunos e professores negros é qualificada como muito boa, visto que confirmou a presença tanto de alunos como de professores negros. Na EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde atua, a maioria dos alunos moram na periferia da cidade, de onde se origina a maior parte da população negra. “Às vezes o que se percebe em determinadas escolas é um excesso de cuidado, acho que, para mim, até o excesso de cuidado é racismo. Então, minha relação com os alunos é tranquila, nem lembro se é negro” (FLORESTA, 2010). Na ESEBA (Escola de Educação Básica da UFU) a presença de professores negros também não era expressiva. Conforme a professora:

Nós temos um número pequeno de professores negros, mas temos. É até difícil definir quem é negro ou não. Sem dúvida que, entre os serviçais, o número é mais expressivo, apesar de o trabalho ser terceirizado, mas temos, mas nunca observei nenhum problema de relação por conta de cor na escola (FLORESTA, 2010).

Os dizeres dos professores entrevistados em relação à formação familiar não evidenciam uma formação racista. Segundo eles, foram formados respeitando as diferenças étnicas, sendo estimulados à convivência, desde a infância. Havendo apenas uma declaração de racismo no seio familiar. Mas não é possível afirmar a ausência do racismo, haja vista que os negros que trabalhavam nas escolas ocupavam apenas os cargos com exigência mínima de

formação escolar. Os pontos de análise de algumas informações sobre os professores nos possibilitam compreender melhor suas atitudes diante da questão racial: há uma diversidade entre eles em relação à origem social, também quanto ao lugar de onde vieram e como se declararam branco, negro ou pardo. O que poderia modificar a sua visão em relação à ausência de colegas negros lecionando nas escolas, assim como também a ausência de alunos negros nos anos finais do ensino fundamental e do médio.

Percebemos uma influência do meio social na presença do racismo, ainda que implícita na fala da maioria deles, já que inseridos em uma sociedade racista, sendo difícil não sofrer as influências do meio social.

3.2 A formação dos professores nos espaços acadêmicos

Os cursos de História existentes no Brasil, em sua maioria, apenas a partir de 2003, passaram a incluir, na grade curricular, a disciplina História da África. Os professores demonstram, nos seus dizeres, a dificuldade encontrada quando da necessidade de trabalhar o conteúdo, sendo necessária a busca de formação sobre o tema. Neste caso, formação continuada para sanar as deficiências na formação inicial.

A Universidade Federal de Uberlândia promove cursos de extensão para os professores da rede pública com o objetivo de sanar a lacuna em sua formação profissional. Nesta perspectiva, na formação continuada na UFU oferece, via extensão, possibilidades de formação de professores em relação à História da África e da cultura afrodescendente, como, por exemplo, por meio do Programa de Formação Continuada ofertado pelo Instituto de Educação desta universidade, conforme Paula; Peron (2005).

- Programa de Formação Continuada de Professores – espaço de realização de cursos e atividades de formação de professores da cidade de Uberlândia e região, contando com uma carga horária de 40 horas, foi realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2005;
- Curso 1: O racismo no Brasil: histórico – atividade específica do Programa de Formação Continuada de Professores, visando desenvolver algumas noções gerais sobre a História e Cultura Afro-brasileira e a situação do povo negro e afro-descendente no Brasil. Este curso foi desenvolvido nos meses de setembro e outubro com carga horária total de 20 horas;
- Curso 2: A Lei Federal n. 10.639 e as suas implicações para a prática docente - atividade específica do Programa de Formação Continuada de Professores, visando desenvolver maior compreensão da Lei Federal n. 10.639/03 e da legislação correlata, tal como apontar caminhos e possibilidades de implementação do disposto na referida lei, no universo escolar. Este curso foi desenvolvido nos meses de outubro e novembro com

carga horária total de 20 horas;

- Outras atividades específicas de formação foram desenvolvidas ao longo do Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente – arrancando as máscaras, repensando os papéis, que ocorreu nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2005 nas dependências do Campus Santa Mônica da UFU.

O referido programa avaliou como positivo o trabalho desenvolvido, pois contou com a presença de professores das redes pública e privada, sendo reconhecido como um espaço de formação continuada de importância para sanar as lacunas existentes na formação inicial.

Várias iniciativas são observadas nas universidades públicas. Existe, nas instituições, a preocupação com a formação inicial dos professores de História, e elas incluem, em seus cursos, disciplinas de História da África. Na Universidade Federal de Uberlândia, a instituição oferece a disciplina obrigatória de Introdução à História da África no curso de História, ofertada, pela primeira vez, no segundo semestre de 2009, portanto, seis anos após a aprovação da Lei 10.639/2003, o que indica uma dificuldade de adequação ao conteúdo exigido. Nas palavras de Fonseca; Couto (2008, p. 124-125):

...é necessário que professores, formadores de professores, pesquisadores, editores, produtores de materiais didáticos, formuladores e gestores de cursos superiores de História mirem seus olhares para as recentes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9.394/96, resultantes das lutas políticas de movimentos sociais organizados, dos debates políticos e acadêmicos e das políticas públicas implantadas pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva a partir de 2003.

A disciplina Introdução à História da África da UFU tem a carga horária de 60 horas e é oferecida para o oitavo período do curso de História. A ementa prevê estudar: “As sociedades africanas e sua variedade cultural e religiosa. A África no período Imperial português. Desafios teórico-metodológicos da escrita da História da África antes de sua ocidentalização. Estudo da historiografia sobre o tema.”²³

A proposta do curso é a de oferecer aos graduandos em História, dessa instituição, alternativas de saberes sobre o tema para além da escravização de seus povos, identificando os africanos como portadores de uma história, de saberes, de cultura, o que é negado na nossa

²³ Disciplina ministrada pela professora: Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro. INHIS/UFU em 2009.

cultura escolar, já que esta privilegia a matriz ocidental como portadora da verdade, do progresso, e como alternativa única possível para ser valorizada.

A justificativa para a disciplina está prevista na Reformulação do curso ocorrida no ano de 2005, e não apenas para atender à Lei 10.639/03, mas respondendo à demanda já existente entre alunos e professores do curso, assim como da sociedade, como descrito no Plano de Curso.

O curso é uma oportunidade para que os discentes possam construir uma visão abrangente da África, discutir noções básicas sobre suas regiões, suas sociedades, formas de organização e processos, pensadas nas suas dinâmicas internas e externas, priorizando-se o período compreendido entre os séculos XVI e XVIII. Uma oportunidade também para se abordar o tráfico de escravos como um dos elementos que articulam/desarticulam processos internos/externos que marcam parte de suas histórias, bem como problematizar a questão da diáspora africana e da formação das culturas afro-americanas. E, por fim, para repensar, à luz de teorias contemporâneas, a construção das categorias – por exemplo, raça, etnia, identidade – que informam a leitura do mundo social e modelam os quadros do pensamento da modernidade.²⁴ (CARNEIRO, 2009).

O curso foi organizado em quatro unidades englobando, sendo na primeira unidade: *A escrita da história da África, com reflexões sobre conceitos básicos, questões teóricas e metodológicas*. Para esse tema, o referencial teórico básico é Curtin (1980), e Fage, (1980); os dois autores foram divulgados no livro: *História Geral da África I. Metodologia e Pré-História da África*, coordenado por Joseph Ki-Zerbo e publicado pela Ática/UNESCO, em 1980. Moniot (1976), *A História dos povos sem história*, publicado na obra organizada por Le Goff e Nora: *História: Novos Problemas*; João José dos Reis, *Notas sobre a escravidão na África pré-colonial*, publicado nos *Estudos Afro-Asiáticos*, n.14, 1987.

Na segunda unidade, *Culturas e etnias da África subsaariana*, o referencial teórico são as obras: *A Enxada e a Lança: A África antes dos portugueses*, de Alberto da Costa e Silva, publicado em 1992; *História da África anterior aos descobrimentos*, de Mario Curtis Giardini, de 2001; Joseph Ki-Zerbo, *História da África Negra*, publicado, em 1999, pela editora Europa-América, de Lisboa. Elikia'Bokolo, *África negra. História e civilizações*, publicação da EDUFBA/Casa das Áfricas, 2009.

²⁴ Plano de curso da disciplina Introdução à História da África. INHIS/UFU, 2009. Documento cedido pela coordenação do Curso de História em 2010.

A terceira unidade: *Africanos e afro-americanos: identidades e representações no/do mundo atlântico*. Os autores são: João José dos Reis, Anderson Ribeiro Oliva, Paul Lovejoy, J. Thornton.

Na quarta unidade: *Desafios do ensino de História da África no Brasil contemporâneo: objetos, problemas, abordagens na pesquisa e na prática*, são utilizados seminários para o estudo das temáticas: Religiosidades; Língua Portuguesa: proximidades e afastamentos; A imagem do africano nos livros didáticos; A influência islâmica na Revolta dos Malês; Ensino de História na/da África e Congada em Uberlândia/MG.

O curso oferece, também, a disciplina Cultura Afro-Brasileira, optativa, como parte da programação do 8º. Período do Curso de História, com a carga horária de sessenta horas semestrais, oferecida pela primeira vez, no segundo semestre de 2010²⁵. A ementa da disciplina foi “Cultura afro-brasileira e resistência escrava no Brasil escravista. Estudo da historiografia sobre o tema”, com o objetivo geral, “Disseminar a importância do estudo da presença dos africanos no Brasil, ressaltando a sua contribuição na formação da cultura brasileira”.

O programa da disciplina está estruturado em três unidades, sendo a primeira “*África(s): as naturezas humana, vegetal e animal*” com base nos autores Alberto da Costa Silva, Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio. Na segunda unidade, “*Africanos no Brasil*” os autores trabalhados são Pascoe G. Hill, Mahommah Baquaqua, Marina de Mello e Souza e Nina Rodrigues. Também foi indicado o documentário: “*Atlântico negro, na rota dos Orixás*”.

Na terceira unidade, o tema é “*A resistência negra à dominação escravocrata*”, tendo como base os estudiosos João José Reis, Eduardo Silva, Robert W. Slenes. Também foram indicados os filmes *Quilombo*, direção e Cacá Diegues (1984) e *Cafundó*, direção de Clóvis (2005). Na quarta unidade, “*As manifestações culturais afro-brasileiras: a música, a dança, a religiosidade, Literatura e a poesia*”, apresenta-se a base teórica, com autores como Gilberto Freyre, Roger Bastide, Walter Fraga, Wlamyra. Além dos teóricos, alguns documentários são sugeridos no Plano de Curso, como *Quilombo do Campo Grande*, de Flávio Frederico; *Terra de Quilombos Kalunga: Goiás, Rio Grande do Sul e Maranhão* da Fundação Palmares; *Rei de Contas (Congadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba)*

²⁵ Plano de Curso da disciplina do curso de História da professora Chistina da Silva Roquette Lopreato. 2010. Cópia do Plano de Curso cedido pela professora.

Projeto Encantar-Uberlândia e *Festa do Congado – Rio Paranaíba* (2004) de Jeremias Brasileiro.

Investigamos os currículos de outras Universidades e verificamos que há oferta da disciplina “História da África” também nos cursos de Graduação e de Bacharelado em História, na UFMG, PUC-SP, USP, UNICAMP. O curso oferece a disciplina para o sexto período com o objetivo de realizar uma reflexão sobre a “Historiografia Contemporânea dos séculos XX e XXI”, conforme o projeto do curso, disponível no site da instituição:

[...] identificando os novos objetos, abordagens e métodos empregados por diferentes autores e presentes em inúmeros estudos, de modo a situar os alunos no amplo leque de possibilidades interpretativas de que poderão valer-se em suas próprias investigações. Os alunos de ambas as modalidades também terão uma introdução à História da África, desde períodos antigos até os dias atuais, no sentido, inclusive, de permitir a reflexão sobre as conexões das culturas africanas com as tradições ocidentais, com a História do Brasil e das Américas²⁶ (UNICAMP, 2009).

De acordo com o projeto do curso, a disciplina teria como objetivo apresentar as grandes linhas da história do continente africano, assim como os principais debates historiográficos contemporâneos, o questionamento dos métodos e das fontes, enfatizando os momentos decisivos que definiram a história contemporânea do continente. Afirma, também, que a proposta é crítica em relação à visão linear e totalizante, destacando muitas histórias, com múltiplas cronologias convivendo sincronicamente.

O objetivo, portanto, é fornecer ao estudante de história, elementos básicos que lhe permitam confrontar a África em suas historicidades plurais. Fundamentar as possibilidades de um trabalho historiográfico que tenha o continente africano como referência implica enfrentar uma tensão: aquela que opõe a África, os africanos e sua autonomia histórica, de um lado, a momentos e instrumentos que os conectam a histórias extracontinentais, por outro. Entre as conexões internas e externas ao continente e os desdobramentos próprios de uma história autônoma, chegamos ao período contemporâneo. Novas conexões impor-se-ão, novos desdobramentos desafiarão uma historiografia disputada, entre o colonial e o pós-colonial, entre a auto complacência de modelos externos e a perturbação que supõe o encontro com histórias e modelos outros. Pretende-se, nesta disciplina, pensar a história da África como uma suspensão de modelos históricos previamente escritos sobre o continente: um exercício de suspensão que

²⁶ Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/> Acesso em 15/04/2010.

obriga, necessariamente, a revistar histórias supostamente não africanas, como a das Américas, a da Europa, a da Índia...²⁷ (UNICAMP, 2009).

O documento texto do Plano de Curso da UNICAMP foi dividido em quatro unidades, sendo a primeira “*Fundamentos*”, que trata a História da África como problema, repensando as fontes, como: velhos e novos arquivos, história oral, Arqueologia e testemunhos materiais, conforme Plano de Curso do professor aprovado pela instituição. A segunda unidade, “*Conexões*”, tratava da circulação das coisas com as rotas comerciais e a circulação das gentes com a rota dos escravos, enfocando as diásporas, rotas migratórias e exploratórias. A unidade três, “*Desdobramentos*”, abordava a expansão do Islã, os enclaves pré-coloniais, as sociedades crioulas, os estados conquista do século XIX.

A quarta unidade, “*Rupturas*”, enfoca os temas: guerras de conquista e corrida imperial, a formação dos estados coloniais, as independências, descolonização e guerras de libertação, estados independentes, transformação da infraestrutura, persistências de modelos, instituições e agentes históricos. O programa da disciplina apresenta uma extensa bibliografia básica.

Além dessa disciplina, o Curso da UNICAMP, ofertava, em 2010, “*Introdução à História da África*”, possibilitando maior reflexão sobre o tema, e, conforme a programação, autores sugeridos, uma visão mais ampla seria incorporada à formação dos profissionais da área. Mas, a nosso ver, não basta uma ou mais disciplina em um currículo tão extenso. No entanto não podemos deixar de ressaltar a importância das disciplinas, pois é no curso de Graduação que os saberes disciplinares são mobilizados em decorrência da formação dos profissionais. Além disso, o espaço constituído em curso de História com reconhecimento nacional, com linhas de pesquisa já estruturadas em cursos de Mestrado e Doutorado, mesmo tendo ainda um grande processo para se solidificar em linha de pesquisa, e o primeiro passo foi dado, e com certeza, terá consequências como um território de saber.

O currículo do Curso de História da PUC-SP²⁸ foi o que apresentou o maior número de disciplinas relativas à temática. Em 2011, são quatro disciplinas oferecidas no segundo, quinto e oitavo período do curso de História. As disciplinas do segundo período são Cultura e

²⁷ Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/> Acesso em 15/04/2010

²⁸ Pesquisa realizada no site da instituição www3.pucsp.br/historia – Acesso em 15/04/2011.

Diáspora I e Cultura e Diáspora II. No quinto período, a disciplina África, Áfricas, Questões Étnico-Raciais. No oitavo período, a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais.

No Projeto Pedagógico do Curso de História da UFMG²⁹, constatamos a existência da disciplina Introdução à História da África, ofertada no 6º período do curso, com uma carga horária de 60 horas semestrais. De acordo com correspondência via e-mail, o projeto é novo e foi implantado a partir do ano de 2010. Mas a temática também é abordada nas disciplinas História do Brasil I e História do Brasil II³⁰.

No site da instituição, foi possível acessar o Projeto Pedagógico do Curso, mas a informação se resume à ementa do curso:

Introdução à História da África, desde períodos antigos até os dias atuais, no sentido, inclusive, de permitir a reflexão sobre as conexões das sociedades e culturas africanas com o Ocidente, a História do Brasil e das Américas. Nos séculos XIX e XX, serão abordados também o colonialismo e os movimentos de independência.

A história das disciplinas escolares está articulada às políticas públicas e aos movimentos sociais que pressionam para ter o reconhecimento e a compreensão de sua necessidade, haja vista, em que determinados momentos, alguns temas são considerados necessários, respondendo às lutas sociais, políticas e econômicas de grupos sociais em diferentes momentos historicamente situados, como no caso do fortalecimento do movimento negro no Brasil.

O papel do professor é fundamental. Professores e alunos são os principais atores da educação e devem enfrentar temáticas como: a questão racial, preconceito, multiculturalismo, gênero, globalização, educação inclusiva, entre outros assuntos relevantes para o educador em tempos de mudanças rápidas em um mundo globalizado. Essas mudanças são provocadas pela expansão do mercado consumidor, pelo avanço tecnológico, mas, ao mesmo tempo, pela ampliação das lutas democráticas por direitos sociais, étnicos, religiosos. Mas o professor não consegue realizar essa tarefa sem as devidas condições materiais, sociais, didáticas e metodológicas. Os PCNs de História (1997), ao propor o tema transversal “pluralidade cultural”, avançaram na reflexão sobre temas relacionados ao racismo no Brasil, ao estimular o ensino relativo às culturas constitutivas da nossa história.

²⁹ Pesquisa realizada no site da instituição www.fafich.ufmg.br/atendimento no ano de 2010 e acesso em: 15/04/2011.

³⁰ As informações foram solicitadas via e-mail, e a resposta foi encaminhada no dia 07/05/2010, por meio de Adriana Romeiro.

As identidades coletivas são construções históricas e relacionais, e dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre *nós* e os *outros* se constroem, se reproduzem ou se modificam. As tradições e práticas culturais também circulam, transformam-se e modificam-se, mas se efetivam em um nível diferenciado, funcionando como gramáticas a definir repertório de possibilidades de pensamento e ação dos diferentes agentes sociais. Toda identidade historicamente construída tem de se apoiar em algum tipo de tradição ou de práticas culturais (MATTOS, 2003, p. 127-136).

Todos os professores entrevistados foram formados em Licenciatura em História pela UFU, logo, em relação à questão: Quais os conhecimentos que você tem sobre a História da África e dos afro-brasileiros? Onde foram adquiridos esses conhecimentos? Como foi sua formação acadêmica sobre esta temática? Afirmaram não terem tido essa formação no curso de formação inicial, História. Os documentos curriculares corroboram esta afirmação, pois, como demonstramos anteriormente, a disciplina foi ofertada pela primeira vez em 2007. A professora Beatriz Portillo menciona: “Não me lembro de ter história da África em nenhum momento. Minha formação foi no período de 1982 a 1987. Não havia nada sobre África. Meu conhecimento maior veio há pouco tempo”. A professora informou que aprende de acordo com a necessidade do seu trabalho e que utiliza, principalmente, filmes e a internet para obter informações sobre acontecimentos recentes, pois leciona também Geografia. Entre os filmes citados estão: *Hotel Ruanda*³¹, *O jardineiro fiel*³². Afirmam, também, que os livros didáticos são insuficientes para o estudo do tema.

O professor Edimilson nos contou que teve contato com a História da África, mas foi na formação continuada da UFU, por intermédio da PROEX (Pró Reitoria de Extensão). Este curso, segundo ele, ampliou sua formação, além de sua participação em outros eventos

³¹ HOTEL RWANDA Direção: Terry George. Itália, África do Sul, EUA. 121 min. Drama. Em 1994, um conflito político em Ruanda levou à morte quase um milhão de pessoas em cem dias. Sem apoio dos demais países, os ruandeses tiveram que buscar saída em seu próprio cotidiano para sobreviver. Uma delas foi oferecida por Paul Rusesabagina que era gerente do hotel Milles Collines. Localizado na capital do país. Contando apenas com sua coragem, Paul abrigou no hotel mais de 1200 pessoas durante o conflito. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/hotel-ruanda/>> Acesso em 03/09/2011

³² *O jardineiro fiel*. Nome Original: The Constant Gardner, Direção: Fernando Meirelles. Colorido, Inglaterra, 2005. 129 min. Numa área remota do Quênia, a ativista britânica Tessa Quayle (Rachel Weisz) é encontrada brutalmente assassinada. O médico que estava com ela está foragido, e o crime é dado como passional. Porém o viúvo e funcionário do governo britânico Justin Quayle (Ralph Fiennes) decide tomar a frente das investigações. Duvidando dos rumores da infidelidade da mulher, Quayle embarca numa odisséia pessoal em busca dos verdadeiros culpados. Usando seus privilégios diplomáticos, ele tem acesso a informações e cenários que podem encobrir uma gigantesca conspiração, que poderá acabar até com sua vida. Disponível em: <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=1183> Acesso em 11/10/2011. MEIRELLES, Fernando. *O Jardineiro Fiel*. Colorido, 129 min. Drama. Estados Unidos/Inglaterra, 2005.

importantes, oferecidos pela Prefeitura Municipal, principalmente palestras com especialistas na área. Nesses eventos, a Lei foi analisada, mas alertou que foram poucos os professores participantes, considerando a quantidade de professores das diferentes redes. Além disso, forma-se mantendo contato com pessoas que atuam no Movimento Negro. A formação continuada fora do espaço acadêmico foi destacada por todos os professores entrevistados nessa pesquisa. O professor Edimilson relatou:

... sentia-se a necessidade de conhecer mais, até porque é uma temática “nova”, até então pertencia ao território da escravidão. Então, conhecemos pouco de África antes do processo de colonização. É preciso que continuar o processo de formação continuada. Consigo perceber que as próprias redes deveriam fazer muito mais pela formação do professor, ainda há pouco material. A rede estadual não tem um programa de formação continuada. Tinha um Centro de Referência do Professor e foi fechado, sem justificativa. Ele não funcionava bem, mas existia como possibilidade de melhoria. Agora, nem temos mais. Há muito discurso e pouca prática, inclusive o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares³³ incumbe ao Estado e às Secretarias Municipais de elaborarem e coordenar projetos. Isso não existe em Uberlândia. O que o professor sabe e o que está se desenvolvendo é muito fruto do voluntarismo do professor. Ele utiliza um sábado e sai de casa para fazer um projeto de formação, porque, durante a semana, não é possível devido à nossa carga horária... Mas essas tentativas são sempre individuais. Quando tentamos fazer um trabalho interdisciplinar, percebemos que há resistência. A discussão ainda está num plano superficial, e quem fez os cursos de formação acaba tendo uma visão menos superficial, mas não aprofundada (GUILHERME, 2010).

Os professores não tiveram, na sua formação inicial na graduação, o aprendizado sobre o tema, pois não havia no curso de História da UFU a oferta dessa disciplina. Ainda hoje, não são todos os cursos de História no Brasil que trazem o conteúdo nas suas grades curriculares. O assunto era abordado no currículo da UFU apenas em relação à escravidão, colonização e descolonização, priorizando a relação do continente africano com a Europa e sua história, sempre como apêndice dela. O professor Gilberto Silva afirma que terminou a graduação em História na UFU, em 1995, e que não realizou nenhum estudo sobre a África. O que ele sabe sobre o tema se deve a sua curiosidade, na busca em suprir essa precariedade da formação inicial.

³³ O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnicorraciais e para o ensino de História e cultura Afrobrasileira e Africana tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

O professor Gilberto destaca o papel do professor na formação continuada e seu protagonismo. Cabe, na maioria das vezes, ao professor, encontrar os horários e as condições para seu aperfeiçoamento profissional. Ele é importante, mas não é suficiente para a solução dos problemas do ensino. Haja vista os demais fatores envolvidos que necessitam de solução: melhoria salarial, da estrutura das escolas, participação dos professores nas decisões, condições de trabalho, entre outros. O professor Gilberto narrou sobre outra experiência

Tenho uma experiência particular que acho que vale ressaltar: eu trabalho em uma escola confessional e percebi que há um intercâmbio entre as igrejas que fazem parte dessa escola com alguns missionários que vão lá. Há muitas pessoas que fazem intercâmbio por causa dessas igrejas. Eu tive oportunidade de trazer para a escola algumas dessas pessoas que falaram um pouco da realidade deles, dos africanos. Eu citaria aqui um rapaz que veio da Angola, ele veio várias vezes ao Colégio e fez parte de um debate com os alunos. Falou muito do universo africano pelo olhar dele. Acho que é um diferencial, porque temos uma leitura vinda de fora. Quando tive contato com esse rapaz, eu percebi que era muito diferente. Ele falou de Angola, da resistência angolana, do medo de sair da cidade, do risco de andar no campo, por conta das minas que foram colocadas lá; a questão da educação, da saúde. É uma visão de “caos”. Então, o que eu tenho de olhar na África é isso, tive o olhar de um angolano e de um rapaz de Moçambique que esteve no colégio. São informações que vêm a partir do diálogo com essas pessoas, mas, fora isso, a carência é enorme (SILVA, 2010).

Os aspectos ressaltados pelo professor Gilberto reafirmam a ideia de que as instituições de ensino têm uma identidade educacional e cultural. A particularidade do Colégio Batista possibilitou a realização de um trabalho sobre a África, diferente do realizado pelos demais professores. Segundo Imbernón, 2010:

As instituições de ensino têm uma identidade educacional e cultural, pois o real e o simbólico entram na subjetividade de cada pessoa que nela trabalha, com vinculação entre elas e que vai variando segundo o contexto. O desenvolvimento de todos os educadores e colaboradores de uma instituição de ensino, as vivências coletivas, pode ser definido como aqueles processos que melhoram a situação laboral, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores envolvidos com a educação. Portanto, nesse conceito, estariam incluídos todos aqueles que trabalham nas escolas: equipes de gestão, profissionais docentes ou não, dando-se um sentido identitário ao que se faz ao longo do tempo. A formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para “nós” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

A professora Leila também reafirma que, na Graduação, não realizou estudos específicos sobre História da África. Considera que o professor deve procurar essa formação nos cursos de extensão e citou o CEMEPE³⁴, que promove estudos sobre diferentes temas. A professora Maria Joana disse ter conhecimentos satisfatórios, mas, na graduação, não recebeu essa formação. Ela buscou sua própria formação continuada.

A Lei é do ano 2003. Só fui saber da existência dela no final de 2004. Depois vi na escola uma chamada para um Curso de Especialização Lato Sensu sobre o assunto, na internet. Me inscrevi, e passei, aprendi várias coisas, tive aulas, provas e material pela internet. Passei a estudar e comprar material, recortar jornais, montar materiais para que eu pudesse usar. Depois, vieram os cursos na Universidade, eram gratuitos, duravam mais de 100 horas. Houve outro curso na internet. Fui aprendendo sobre o assunto e fui buscando sobre isso. Mas na Faculdade não havia nada sobre esse assunto. O que víamos sobre África era relacionado ao Brasil e muito superficial. Depois que a Lei foi decretada, “trabalhar” com esse assunto virou uma mina de ouro. O próprio Governo Federal colocou dinheiro nisso. As pessoas que possuem conhecimento começaram a correr para publicar sobre o assunto. Existem livros bons e ruins, pois muitas pessoas só fizeram para ganhar dinheiro. Hoje, na universidade, há uma matéria sobre isso, mas somente por causa da Lei (COSTA, 2010).

A formação da professora foi complementada via internet, por meio de curso à distância, que é uma modalidade em expansão na atualidade. Alguns cursos na modalidade à distância estão sendo ofertados nessa modalidade, com destaque para a formação de professores. A UFU, em 2011, atua nessa modalidade, com apenas os cursos de Graduação em Pedagogia e Administração Pública. Estão em processo de construção mais três cursos: Administração, Letras-Inglês e Letras-Espanhol³⁵.

Sobre formação continuada de professores, destacada pelos investigados, Francisco Imbernón (2010) apresenta dez temas para responder à pergunta: “O que fazer na prática da formação?” Para responder à questão sobre as novas ideias e práticas para a formação continuada na época atual, de “mundialização”, termo preferido pelo autor, de mudanças na economia, na tecnologia, na cultura e na comunicação, entre outros fatores, ressalta:

A teoria e a prática da formação, seus planos, suas modalidades e estratégias,

³⁴ O CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - é um espaço de aprimoramento teórico-prático, que promove a capacitação continuada dos profissionais do Sistema de Ensino. Os cursos, oficinas e palestras acontecem em sua sede, que fica na avenida Prof. José Inácio de Souza, 1958, no bairro Brasil.

³⁵ Disponível em: <http://www.cead.ufu.br/cursos> Acesso em 10/10/2011.

seu processo, etc. devem ser introduzidos em novas perspectivas. Por exemplo, as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos cursos de formação, autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade, a influência da sociedade de informação (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

A professora Maria Joana reforça algumas teses apresentadas pelo autor, ao assumir a autoformação na sua atividade, objetivando a atualização constante em áreas em que observa lacunas na sua formação inicial e também na busca por novas temáticas necessárias em sala de aula. Ela se coloca como sujeito e não objeto da formação e reconhece seu papel nesse processo, manifesta uma identidade profissional docente. De acordo com Imbernón, (2010, p.11): “A formação continuada de professores passa pela condição de que vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objeto dela, como meros instrumentos maleáveis e manipulados nas mãos dos outros”.

A UFU conta com o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU), criado em 2006, que tem como objetivo suprir as lacunas da formação docente. Atua no ensino, na pesquisa e na extensão³⁶. No ensino, desenvolveu o “*I Curso de Formação Inicial em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*” para Graduandos das Licenciaturas (MEC/SECAD/FNDE2009). O curso foi implantado aos graduandos de Licenciatura na UFU de Uberlândia e do Pontal, em Ituiutaba-MG, no ano de 2009. Com a carga horária de 128 horas, distribuídas em módulos, o curso é finalizado com um TCC com a produção de um artigo.

A pós-graduação é parte da formação continuada dos professores e o núcleo também proporcionou essa modalidade com o I Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC/SECAD/FNDE - Edital UNIAFRO/2008).

O NEAB oferece também o curso de extensão mediante o Programa de Formação Continuada com Docentes do Ensino Básico, com o eixo “*Gênero, Raça e Etnia*” (PROEX/Emenda Parlamentar). Conta com o Programa de capacitação de professores da rede juntamente com o Projeto “*A Cor da Cultura*” (TV Futura/Fundação Roberto Marinho). O núcleo oportuniza a formação à distância com o oferecimento do curso “Educação Para as Relações Étnico-Raciais” (UAB-NEAD/PROEX/UFU)³⁷.

³⁶ Informações obtidas no site: www.neab.ufu.br acesso: 30/04/2011.

³⁷ Disponível em: www.neab.ufu.br Acesso: 30/04/2011

Sobre os saberes dos professores, Tardif; Raymond (2000) relaciona quais são e as fontes de sua aquisição, assim como as maneiras de sua integração no trabalho desenvolvido pelos docentes. Classifica os saberes dos professores como os pessoais, os resultantes da sua formação escolar anterior, os da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos utilizados, os provenientes da experiência na profissão, na sala e na escola. Os saberes pessoais são adquiridos na família, sendo a educação no sentido lato da palavra, ou seja, no ambiente de vida. A integração deste ao trabalho docente se dá pela socialização da história vivida.

Os provenientes da formação escolar anterior são do ensino fundamental, médio e a integração ocorre nas relações pré-profissionais experimentadas. Os provenientes da formação para o magistério acontecem nos espaços de formação docente, nos estágios, os cursos de formação continuada, entre outros. A integração se realiza pela formação e socialização proporcionada no período de estudo, assim como também no cotidiano escolar e nos saberes experienciais.

O livro didático e outros programas utilizados no trabalho dos professores são ferramentas indispensáveis de aprendizagem. Possibilitam a organização do cotidiano docente em sala de aula, mas trazem, também, problemas, quando são os únicos recursos disponíveis para o professor, principalmente para a temática desta pesquisa, pois os livros didáticos possuem especificidades e limitações, conforme veremos no terceiro capítulo.

Os saberes dos professores provenientes da experiência na profissão, em sala de aula e na escola, têm como fontes sua própria prática e a dos demais colegas de trabalho. As formas existentes para aprender a profissão são importantes para Tardif (2000) e foram essenciais para a reflexão sobre os professores entrevistados.

A formação inicial dos professores colaboradores da pesquisa é a Graduação em História. A professora Beatriz tem a formação na área e atua, também, como professora de Geografia. A formação continuada é ressaltada como uma opção para melhorar o preparo sobre a temática, indicando grupos de estudo, assim como o estudo do próprio docente para a superação das dificuldades. A escola, lócus da prática docente, não facilita esse processo, segundo a colaboradora “muita coisa que chega à escola não cai na mão do professor, vai direto para a biblioteca, por exemplo, e não tomamos conhecimento... Nós professores devemos ir atrás da formação continuada, porque muita gente não tem conhecimento” (PORTILHO, 2010).

A colaboradora Maria Joana Costa, como já abordamos anteriormente, optou por formação continuada, inicialmente, à distância, no nível de Especialização, depois, nos cursos

de extensão oferecidos pela UFU. Afirmou que, na escola onde atuava ocorria reunião semanal com os professores, por área, e sugere esse espaço como uma possibilidade de formação em serviço.

Na minha escola, temos uma reunião semanal, por área, com a supervisora, e às vezes nem tem assunto para falar. Se ela quisesse poderia usar esse espaço, para mostrar uma música, um trecho do jornal, que fale de negros. Juntos, poderíamos buscar formas de trabalhar este material. Independente de eu ter que estudar a história do Brasil colônia, posso trabalhar a questão do negro. Então, depende do professor querer, tratar do assunto, cutucar o professor que não quer. Tentar levar alguma coisa para utilizar nas suas aulas, algum vídeo, algo nesse sentido. Só a questão legal não resolve. Depende do dia a dia do professor, do supervisor, e da direção da escola estimular (COSTA, 2010).

O professor Gilberto é Mestre em História e, na formação continuada, frequenta cursos sobre Educação e Filosofia, assim como os de temáticas relativas à: Avaliação Continuada; Currículo; Metodologia do Ensino de História; Modelos de Avaliação. Sua procura demonstra uma necessidade da constante atualização em temas relacionados à sua atuação docente. Busca a reflexão sobre sua prática, objetivando a melhoria do seu trabalho, assim como demonstra preocupação com a relação com o discente. Demonstra, também, a preocupação com a formação docente ao relatar sua experiência, como professor substituto no Curso de História da UFU:

O descaso era absoluto, até na manifestação deles (dos alunos) ‘eu não quero ser professor, quero um diploma universitário’. Então, vejo que o curso de História, forma bacharelado ou licenciatura, pesquisadores ou professores, mas não vejo eficiência na formação de professores. Isso é uma bola de neve, porque o próprio professor da universidade está menos preocupado com a formação do professor, o foco é a pesquisa. A licenciatura vai perdendo o seu brilho. Então, o professor não vai pegar essa Lei e mudar seu olhar sobre sua condição de professor. Vai acontecer longo prazo, quando a História da África tiver professores especializados e surgirem pesquisas, os alunos se envolverem nisso e chegar a uma Pesquisa de Mestrado, e chegar às escolas. Então, começaremos a ver uma produção acadêmica mais rica, periódicos, livros didáticos e paradidáticos que promovam essa mudança (SILVA, 2010).

A formação inicial dos professores de História apresenta, de uma forma geral, dificuldades, não apenas em relação à História da África, principalmente em relação às Licenciaturas que perdem importância quando os formadores opõem a formação docente à de pesquisadores. Alguns estudantes do curso de História têm contato com o ensino e sua prática

ao final do curso, essa experiência foi por mim vivenciada quando atuava como professora de Prática de Ensino de História. Mas o professor e o pesquisador devem atuar de forma conjunta. O professor deve ser também um pesquisador. Deve ser preparado para exercer a profissão docente, independentemente da atuação no ensino fundamental, médio ou superior. A profissão de pesquisador é restrita a poucos centros de pesquisa, museus e arquivos, ocupando apenas um reduzido número de formandos. Não deixa de ser preocupante o descaso com a docência observado nos cursos de História pelo professor Gilberto e fundamentado na sua experiência, pois o mercado de trabalho prioritário, destinado aos portadores de diploma em História, é a sala de aula da educação básica, seja no sistema público ou privado de educação.

Se ele tiver essa provocação, busca subsídios, e acho que é marca da vocação do professor, partir dele mesmo, sentir que isso vai enriquecer sua aula e a formação do aluno, associado a um material didático que possa somar esse trabalho, e promover a formação continuada dentro dessa discussão. Provocar mais encontros, palestras. Se isso é vontade do projeto de educação formar esse olhar, que seja mais propagado, divulgado, porque acho que nada melhor que a propaganda para promover mudanças. Mas vai ser algo de comunhão, o educador, a lei, a escola, a comunidade. Seria bacana se a própria comunidade cobrasse isso, mas será que isso é vontade da família, ela vê relevância nisso? (SILVA, 2010)

O professor Edimilson é Mestre em História pela UFU e participava de cursos de atualização e de formação continuada, dentre eles, o Programa de Formação Continuada da UFU/CEMEPE. Acredita que o interesse pelo tema é resultado da sua atuação, da sua experiência em movimentos sociais, especialmente no movimento negro, conforme narrou,

Mas isso é muito em decorrência desses movimentos negros que estão se articulando por todo o Brasil e conseguem colocar isso na Lei. A Lei é um instrumento conseguido através da luta desses movimentos, mas para ela se efetivar tem que ter um processo de formação dos professores, de atuação da própria Justiça. Vimos, recentemente em Uberlândia, o promotor pediu um esclarecimento da Prefeitura em relação à aplicação da lei nas escolas. O Doutor convocou a Coordenadora de História. Ela teve que ir lá explicar em nome da Prefeitura, e inclusive, o trabalho que nós realizamos na escola foi utilizado, o portfólio foi utilizado para a defesa com o promotor (GUILHERME, 2010).

O professor ressalta a importância dos movimentos sociais na redefinição dos currículos escolares e na aprovação da Lei 10.639/2003, mas corroborou que a existência da

lei não é suficiente para sua aplicação ocorrer nas escolas. Ele cita a interferência do Judiciário no município de Uberlândia para transformar a letra da Lei em ação concreta nas escolas municipais.

A professora Leila possui Doutorado em Educação e menciona os cursos de formação continuada como importantes para a atuação docente. Afirma, também, a necessidade da busca de fontes de pesquisa pelo professor para sanar as deficiências na sua formação.

Por isso digo da necessidade de se procurar outras fontes, e acho que está muito carente, de cursos de extensão, grupos de estudo. A formação docente não é suficiente, até por ser uma coisa nova, os estudos estão começando agora. Mas acho positivo pelo seguinte sentido, se vem a Lei e a cobrança, de alguma forma, as pessoas vão ter que ir atrás. Os professores sempre dizem que as ordens vêm de cima, mas com essa Lei é positivo, porque senão nós iríamos? A tendência é se acomodar, a Universidade iria buscar essas coisas? Quando vem a lei, ela te obriga a ir buscar. Na Universidade, pensando na minha época e com os estagiários de concursos, percebo que não havia preocupação específica com isso, e agora vai ter que ter. (FLORESTA, 2010)

A professora Leila também apresenta sugestões para as universidades, mormente em relação ao estágio nas escolas, tendo em vista a experiência da professora supervisionando estagiários na ESEBA, escola que tem como prática receber estagiários dos diversos cursos de Licenciatura da UFU.

São tantas coisas que podem ser feitas. Primeiro, a questão das licenciaturas, a forma como é feito o estágio nas escolas, é um dos pontos que podem ajudar, por exemplo, será possível que, na prática de ensino da Universidade, se faça experiência de uma parte desses alunos trabalharem essa questão durante seu estágio e durante a aula que eles têm que desenvolver. Como isso é novidade, isso seria interessante, falar sobre colonização ou liberalismo eles fazem sempre, mas como isso é novidade para o professor que vai receber o estagiário. Considerando que parte dos professores da rede estadual estão defasados, o estagiário que está recebendo formação poderia na prática de ensino fazer isso. Outra coisa que poderia ser feito, nos Movimentos Sociais, de alguma forma estar dentro da escola e propondo ações para desenvolver essa temática. Uma terceira coisa é que nas várias redes, a Universidade, escola pública ou privada, se efetuassem encontros e seminários em que essas temáticas pudessem ser debatidas. São tantos caminhos que podem ser feitos. As licenciaturas não só de História, não é um tema só da História, as licenciaturas deviam olhar essa questão e ver onde podem usar isso (FLORESTA, 2010).

São várias as propostas da professora, apontadas a partir da sua experiência com o estágio e que contribuem para a formação dos professores de História. Entre elas, a

colaboração dos estagiários na atualização dos temas estudados na Graduação e desconhecidos dos professores já formados há algum tempo. Assim como a atuação nos Movimentos Sociais auxiliando nas discussões e na proposição de ações para conhecer as temáticas concernentes ao tema. A professora propõe, não apenas para o curso de História, mas também para outras Licenciaturas, essa possibilidade.

Algumas contribuições à formação continuada foram importantes para esta reflexão, como a proposta de Imbernón para a formação docente, que inclui aspectos relacionados também à emoção e às atitudes: “as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a auto formação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Consideramos que além do conteúdo abordando as temáticas sobre a História da África, alguns conceitos teóricos são de fundamental importância na formação continuada para a compreensão da exclusão, do preconceito e do racismo alusivas ao negro na História do nosso país. O estudo das questões associadas à memória, ao esquecimento, aos sentimentos e ressentimentos, assim como para o tema alteridade, conceito basilar para esse trabalho.

Ansart (2004) aborda a temática da memória como ressentimento, considerando sentimentos como rancor, inveja, desejo de vingança e medo da morte. Para sua compreensão, faz-se oportuno contrapor lembrança e esquecimento, pois a memória é constituída tanto pelo que conserva quanto pelo que esquece. Ela resulta dos usos e manipulações e é tanto individual como coletiva. Citando *Nietzsche*, trata esses aspectos do ser humano a partir, não do ódio assumido, mas de sua interiorização, como recalque transformado em humildade resignada, que é o ódio de si mesmo. A contribuição desse texto foi no sentido de despertar a necessidade de o pesquisador e de o professor procurarem, nas narrativas, as experiências consideradas importantes para determinados grupos, já que são descartadas as memórias julgadas insignificantes para grupos detentores das narrativas escritas. É essencial também conhecermos as narrativas orais para a maior compreensão de determinados aspectos a serem estudados.

O autor também introduz definições sobre história e memória. Citando Halbwachs, “estabelece uma ligação próxima entre memória e imaginação, enquanto a história procura legitimação científica na pesquisa documental, a exemplo da história ciência, se distancia do vivido, do mágico, do que flutua, e se apegando ao crítico, ao conceitual, problematizando em

busca da verdade”. Para Halbwachs (1990), a memória social é coletiva e não individual. Segundo o autor:

A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoa.

Consideramos agora a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (HALBWACHS, 1990, p.53-54).

Le Goff (1987) destaca as articulações entre história e memória, que para ele, são diferentes, afirma que memória não é só ficção, não é apenas individual: tem subjetividade. O documento não é o portador da verdade e é dever da memória confrontar os “esquecimentos” com os acontecimentos memorados e comemorados, pois ele também merece uma reflexão, já que esquecer e lembrar são atitudes que estão ligadas a escolhas, pois nem tudo pode ser lembrado. Ao mesmo tempo, não podemos nos esquecer das possibilidades históricas caladas no passado para atender aos interesses do presente, sociais, políticos e econômicos, com o objetivo de manter aspectos conservadores e calar os relevantes para o seu questionamento.

Neste capítulo, tivemos como objetivo analisar a formação dos professores de História do ensino fundamental nos cursos de licenciatura e em outros espaços de formação, assim como identificar mudanças e permanências na atuação dos professores de História após a aprovação da Lei que obriga o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental, por meio do diálogo com os autores e também com os professores do ensino fundamental mediante a análise das entrevistas relacionadas às questões teóricas e historiográficas. As análises em destaque foram: a aprovação da lei está diretamente vinculada a uma nova forma de pensar e significa uma ruptura com a matriz europeia, uma afirmação de outras formas de conhecer? Significa, também, que a formação geral do professor está processando essas mudanças?

Os autores estudados trouxeram uma contribuição expressiva para a compreensão dos problemas que vivenciamos no mundo atual. São questões indispensáveis para a análise, de todos os profissionais, particularmente dos educadores. Trazem para a reflexão aspectos associados aos sentimentos e sensibilidade, pois somente a racionalidade não consegue dar as

respostas para as perguntas angustiantes do presente. Assim, outros conceitos também foram importantes. Como o de modernidade líquida, desenvolvido por Bauman, que fortalece a necessidade de compreender as transformações no modo de vida moderno: “Essas razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (BAUMAN, 2005, p. 9).

Para o autor, essa fluidez não pode ser comparada à expressão “tudo que é sólido desmancha no ar”, proposta pelos autores do Manifesto Comunista no século XIX, pois um sólido estava sugerido para substituir o seu antecessor, e de forma aperfeiçoada e duradoura. Implicava eliminar obrigações tradicionais que impediam o avanço da racionalidade dos negócios e, também, a libertação da economia dos entraves políticos, éticos e culturais. A rigidez passava a ser resultado da liberdade, sem os freios que prendiam a economia, da liberalização, da flexibilização das leis trabalhistas, da fluidez e descontrole dos mercados. A fluidez ocorre nos elos que permeavam a vida individual e as ações coletivas. O autor, citando Beck, traz a “categoria zumbi” e “instituições zumbi” da modernidade.

A referência para essas instituições mortas-vivas são, por exemplo: a família, a classe e o bairro. A família atual passa por um processo de desestruturação em relação ao modelo moderno, em que os papéis eram claramente definidos, e a criança recebia os cuidados e a proteção para seu crescimento no modelo burguês clássico. O termo zumbi para tal instituição é adequado, o esforço para manter a família é muito grande, o discurso sobre sua importância mostra o quanto precisa de ajuda para se manter viva, mas de forma artificial. Diferente de outras tradições ainda presentes nas sociedades, em que a modernidade líquida não conseguiu penetrar de forma ampla.

Para exemplificar, trazemos o conceito de família nas sociedades tradicionais africanas:

A família africana é uma categoria muito ampla, incluindo, além dos membros que, no mundo ocidental, são considerados “parentes diretos”, toda uma gama de “parentes distantes”, ser denominada *família extensa*. Essa inferência reflete-se nos idiomas do continente. Na maioria das línguas faladas na África, não existe a palavra “primo”, nem para “tio”, pois todos são considerados irmãos e pais. Também não existe termo equivalente a “tio-avô” ou “tia-avó”, pois todos são tios e avós” (SERRANO; WALDEMAN, 2008, p. 130).

Essa estrutura familiar garante a presença de adultos responsáveis pela educação e pela proteção da criança e dos demais membros, mesmo na ausência dos pais biológicos, pois

são adotados por um tio ou outro parente, garantindo a sua permanência no grupo familiar. O que impressiona nessa forma ainda viva nas regiões tradicionais africanas é a ausência de órfãos, mesmo com as constantes guerras, com os graves problemas sociais e econômicos e catástrofes ambientais que assolam diferentes países do continente. Diferente da realidade das sociedades modernas líquidas, nas quais o abandono da infância ocorre, inclusive, com a presença física dos pais.

Os laços familiares estruturam uma consciência de pertencimento ao grupo, com o sentimento de proteção, da vivência do grupo e não do indivíduo. No filme “Hotel Ruanda”, de 1994, é retratado o conflito político em Ruanda que levou à morte de quase um milhão de pessoas em apenas cem dias. Nas cenas finais, mostra-se a busca por crianças no campo de refugiados. O acolhimento dos parentes garante a sobrevivência dos órfãos, pois os adultos sobreviventes protegem os filhos dos seus irmãos como se fossem pais. Mesmo outras famílias do grupo adotam os órfãos sem famílias, o que mostra que, apesar dos conflitos violentos existentes, os valores ancestrais garantem proteção.

Os conceitos zumbis destacados pelo autor são: a emancipação, a individualidade, o tempo/espaço, o trabalho e a comunidade. Conforme Bauman:

A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca (BAUMAN, 2005, p. 15).

A velocidade que se imprimiu na era moderna, por meio da tecnologia, separa o tempo do espaço, pois o tempo ultrapassa o espaço. O tempo se tornou arma da conquista do espaço, os meios artificiais possibilitam sua fluidez, seu dinamismo, enquanto o espaço permanece sólido e pesado. O exemplo do Panóptico de Jeremy Bentham, como metáfora do poder moderno, a subordinação dos internos a um espaço, obriga a presença do administrador, sendo necessário seu engajamento. Na era pós Panóptica, os operadores do poder podem ficar distantes, mas, mesmo assim, têm controle das pessoas.

Na era do fim do engajamento mútuo, supervisores e supervisados não precisam de contato direto, assim como capital e trabalho, líderes e seguidores. Elimina a necessidade do controle direto e da responsabilidade. Como, por exemplo, a colonização da América portuguesa e espanhola do início da Era Moderna que exigiam controle e gastos na sua

manutenção, a administração direta das áreas conquistadas. Já no imperialismo, a dominação não necessita da administração, o controle é econômico e indireto, sem a necessidade da presença dos colonizadores.

Outro aspecto da era pós-Panóptica é sua relação com o nomadismo, que, antes considerado primitivo e subdesenvolvido, passa a ser característica dos que dominam, pois há a possibilidade de deslocamento rápido, o poder se dá sem a presença física: não há necessidade de fixação, os territórios podem ser ocupados ou abandonados em um curto tempo. A fluidez pede rápidas mudanças, as oportunidades surgem em outros lugares. A construção de fábricas e obras duradouras é desnecessária em um espaço delimitado, de um país, pois, em qualquer lugar, pode ser produzida a mercadoria e ser transportada. A permanência, a durabilidade, deixaram de ter valor, e se tornaram entraves ao crescimento da riqueza.

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e, em particular, uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem (BAUMAN, 2005, p. 22).

A flexibilização é um conceito também a ser englobado. Sennett, na obra a “Corrosão do Caráter”, focaliza que a glorificação do flexível e a luta contra a rigidez estão modificando o próprio significado do trabalho e provocando ansiedade nos trabalhadores, que não sabem qual o caminho tomar para permanecer na carreira. Essa ansiedade causa forte influência nas pessoas, pois a flexibilidade causa profundo impacto no caráter. Isso denota uma dificuldade em identificar o valor ético atribuído aos nossos desejos e nossas relações com os outros.

Segundo o autor,

O termo caráter concentra-se, sobretudo, no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um futuro. Da confusão de sentimentos em que todos estamos em algum momento particular, procuramos salvar e manter alguns; esses sentimentos sustentáveis servirão a nossos caracteres. Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem (SENNETT, 1999, p. 10).

A fluidez da sociedade contemporânea impede ou dificulta a permanência de valores em longo prazo, apenas benefícios de curto prazo, que garantem lucro, como o consumismo, a troca de produtos que são estimulados. O que gera um descontentamento permanente, pois a satisfação encontrada logo é saciada e deixa um vazio e traz a busca de novas formas de garantir prazer. Sempre efêmeros. Na ânsia da busca, a simplicidade, o que é natural perde valor. Para garantir o consumo de bens, de serviços, lazer, a cada dia, trabalhamos mais, e, a cada vez mais, nos afastamos do que é realmente importante: as relações humanas, a produção com qualidade e com significado.

Sennett (2009) reflete também sobre o conceito engajamento, representado pelo compromisso do artífice pelo seu trabalho. Para ele, configura uma condição humana especial, a dedicação ao trabalho pelo trabalho e não apenas como forma de garantir o ganho. No engajamento, não há pressão externa como propulsora única para a realização de tarefas, mas um estímulo interno que provoca na pessoa a necessidade de fazer bem feito, para sua própria realização. Por gostar, por ver significado no que está realizando, o prazer de ver pronto, e bem feito. Mesmo que exija mais trabalho e mais tempo. A formação do professor tem aspectos diferentes da do artesão, mas também carrega a marca do artífice no sentido da habilidade e da experiência. Necessita também da experiência para possibilitar escolhas, orientar caminhos e buscar novos conhecimentos.

Os povos africanos sofreram, ao longo de séculos, um forçado êxodo, sobretudo para a América, sendo os principais construtores das regiões, como escravizados, entretanto sua presença hoje nessas regiões ainda é marcada pelo preconceito e pelo racismo. São negados direitos básicos aos descendentes dos africanos, inclusive na historiografia. Por isso, o interesse pelo tema em pesquisa, pois, a partir da aprovação da Lei 10.639, em 2003, são esperadas as mudanças nessa situação.

Os valores não europeus, não apenas da África, mas também da Ásia, estão influenciando, mostrando caminhos outros, possibilidades de troca, valorizando a sensibilidade, a diferença como possibilidade de sobrevivência, não apenas dos que são discriminados, mas também daqueles que dominam. No Brasil, onde a população negra e parda corresponde a mais de cinquenta por cento da população, de acordo com os dados do IBGE/2010, conforme já citamos no início deste capítulo, faz-se necessária incorporação dessa história e cultura, não como o folclórico, como o exótico, mas como práticas e vivências culturais, sociais e políticas de uma parte considerável da população que compõe a história da nação.

A preservação dos valores e do patrimônio cultural é imperiosa para a valorização da matriz africana em seu aspecto positivo, pois a criança, especialmente, precisa de exemplos significativos para sua formação. A criança negra tem poucas referências positivas para aceitar-se. Os conceitos de família, de ancestralidade, de alteridade, assim como os exemplos de superação de traumas, são exemplos significativos para a superação de conceitos já fortemente marcados a respeito dos povos africanos.

Porém a discussão sobre a inclusão não pode ser realizada sem seu contraponto: a exclusão. Os currículos, no entanto, não parecem oferecer um aprofundamento dessa questão na formação inicial dos professores. Para sanar esse problema, há necessidade da inserção dos temas emergentes na formação docente, pois muitos professores desconhecem os problemas que irão encontrar na sua prática. Mas, antes de discutir as novas temáticas, a avaliação e a metodologia, se faz oportuno enfrentar a reflexão sobre a escola que queremos. Qual a concepção a de mundo que temos? Para quem estamos formando? Qual o sentido dessa formação?

Para isso, é fundamental haver vontade política dos que governam e também com a pressão dos governados, pois, sem isso, torna-se quase irrealizável inserir uma nova disciplina, ou modificar profundamente uma que já existe, mas que não corresponde às expectativas dos principais interessados: os negros brasileiros que não se veem como deveriam, com sua história valorizada, mas apenas com a história da sua escravização.

4 OS SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES

Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: "Para que servem as escolas?". É claro que a família e a escola não são as únicas instituições com propósitos que devemos questionar, mas são um caso especial. As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos (YOUNG, 2007, p. 2).

Neste capítulo temos como objetivo refletir sobre os saberes e as práticas docentes, por meio do diálogo com os professores do ensino fundamental, a análise das entrevistas e dos materiais didáticos concernentes às questões teóricas e da sua prática profissional. Uma questão importante, neste capítulo, é refletir sobre o papel da escola em relação ao aspecto racial e do preconceito e as implicações da obrigatoriedade do estudo da temática prevista na Lei e a construção dos saberes e das práticas docentes. Conforme Young (2007), o papel da escola é o de incorporar inovações e mudanças produzidas pela sociedade. Verificaremos como esta vem absorvendo as modificações em relação ao tema: as mudanças e as permanências nas diferentes culturas escolares.

Além disso, procuramos, também, registrar as sugestões, propostas e ações que os docentes consideram importantes de ser implantadas no estudo de História da África e Cultura afro-brasileira.

4.1 Práticas docentes em escolas da cidade de Uberlândia-MG

Para a construção deste diálogo com as práticas, recorreremos às narrativas dos professores sujeitos desta pesquisa. Além disso, buscamos o material utilizado pelos docentes nas escolas onde atuam: livros didáticos de História e outros; materiais produzidos por professores e por alunos. Há uma diversidade de amostras nas diferentes escolas. As escolas

privadas apresentaram um número pequeno de material, sendo, basicamente, o produzido pelas instituições na forma de apostilas. No caso de uma das escolas, nem a isso tivemos acesso, pois a professora alegou dificuldades em disponibilizar o material didático. Nas demais, localizamos farto material em relação ao tema.

O material didático coletado foi oriundo de livros didáticos de História, livros paradidáticos e acadêmicos, apostilas, textos produzidos por professores e alunos, artigos, trabalhos escolares desenvolvidos por professores em sala de aula, que foram fotocopiados para esta pesquisa; planos de curso dos professores; provas; avaliações diversas; projetos aplicados nas escolas; dentre outros.

4.1.1. Na Escola da Privada Laica

A professora Beatriz Palis de Ulhôa Portilho foi entrevistada a fim de partilhar sua experiência educacional em uma escola da rede privada laica. Em 2010, atuou na rede privada, e desde a Graduação em História, é também professora de Geografia.

O material didático foi solicitado à professora, mas não tivemos acesso à totalidade. Apenas algumas cópias de provas foram disponibilizadas para esta pesquisa. A justificativa dada pela professora é que a escola passava por mudanças administrativas e que todo o material utilizado, anteriormente, seria substituído no ano de 2011, sendo descartado o material do ano de 2010.

Em relação às fontes utilizadas na sala de aula, afirmou que:

Eu uso o livro didático (apostila) que é produzido por conteúdo. Cada um tem um eixo temático. Tem grupo que só estuda a África e eu tento enriquecer. O material é produzido pelo dono da franquia, do nome, chega pronto. Tento enriquecer com filmes, jornais, imagens (PORTILHO, 2010).

O material apostilado é uma prática das escolas privadas. O aluno recebe o material unificado das diversas disciplinas disponibilizadas para a rede de escolas em todas as suas filiais.

A professora recorre também a informações da internet, de jornais, revistas, filmes, para ampliar o reduzido material sobre a história da África³⁸. Pela avaliação disponível para a análise, o tema desenvolvido é atual, demonstrando uma preocupação com a grave situação dos países africanos em destaque na mídia, com Sudão, Somália, Etiópia, República Centro-Africana, mas isso é relativo aos problemas: fome, AIDS, guerras civis, relacionados ao colonialismo e ao imperialismo.

Como exemplo, apresentamos uma questão de uma prova aplicada no nono ano do ensino fundamental. Na busca das referências da citação do enunciado da questão, verificamos que consta do banco de questões do vestibular da PUCCAMP, do ano de 1994³⁹.

01 "Recentemente, por questões humanitárias, os Estados Unidos atuaram na Somália, mas, poderiam ter optado pelo Sudão ou Etiópia, países vizinhos, com guerras civis e milhões de esfomeados. Nunca o caráter periférico da África foi tão evidente quanto agora, pois não há superpotências que disputem o continente e os países são entregues à própria sorte (ou infortúnio)."

Da leitura do texto e de seus conhecimentos sobre a África, é possível afirmar que:

- a) As disputas internas provocadas por tribos têm afastado até mesmo os interesses norte-americanos nos países africanos.
- b) A expansão do fundamentalismo cristão, visível em grande parte da África, restringe as possibilidades de intervenção estrangeira no continente.
- c) Hoje, a busca de mercados consumidores substitui os antigos critérios geopolíticos, e a pobreza da África como um todo, pouco interessa ao mundo desenvolvido.
- d) A ajuda humanitária, prestada por ONGs e até mesmo por países ricos, tem diminuído a ocorrência de epidemias que dizimavam populações inteiras.
- e) A manutenção de regimes autoritários, com guerrilhas e atos de terrorismo, tem dificultado a ação das forças de paz e levado os países ricos a pensar na re-colonização da África.

A questão acima pertence ao banco de provas de vestibular da PUCCAMP, da área de Geografia, mas essa informação não é fornecida aos alunos. A questão escolhida pela professora, para estudar o continente africano, apresenta a visão sobre a História da África sob

³⁸ A palavra África tem origem difícil de determinar, foi imposta pelos Romanos, substituindo a palavra Lybia, do Gênesis, no final do século I a. C. As origens apontadas por Ki-Zerbo, são relativas ao povo berbere, situados ao sul de Cartago, os *Afrig*. Também pode ser um termo fenício, *espiga* símbolo da fertilidade da região, *Pharikia* (região das frutas). Pode ser também do latim, *apria* (ensolarado), ou do grego *apriké* (isento de frio). Também do fenício, *faraga* que exprime a ideia de separação, de diáspora palavra também presente no idioma africano bambara. Em sânscrito e hindi, a raiz *apara* ou *africa* designa um geográfico, que está situado depois, ou seja, no Ocidente. ³⁸ KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África I- Metodologia e pré-história da África*. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. XXXI.

³⁹http://www.professor.bio.br/geografia/provas_vestibular_detalhe.asp?universidade=Puccamp-1994&curpage=1. Acesso em 28/07/2011. A resposta C é correta de acordo com o site.

o aspecto negativo, ressalta problemas amplamente divulgados em diferentes mídias, possibilitando um saber que reforça o preconceito e a desvalorização do povo africano. A recomendação da Lei 10.639/2003 se dá no caminho contrário. A escolha de uma prova elaborada no ano de 1994 explica, em parte, o reforço a essa atitude perante o ensino de história do continente africano. Um contraponto atual da situação de alguns países africanos pode ser necessário para esclarecer o tema. Como, por exemplo, a notícia publicada na Revista Época, por Zakaria (2009), destaca o discurso do presidente norte-americano, Barak Obama, elogiando uma história de sucesso africana, em relação a Gana. Zakaria ressalta que, em 2007, antes da crise mundial, 37 países africanos cresciam 4% ao ano. Afirmou, também, que “A Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) relata que, pela primeira vez, a África recebe mais dinheiro de investidores que ajuda externa. O continente continua pobre, doente e mal governado. Mas há um impulso positivo”.

Em relação às sugestões e propostas para o ensino do tema, a professora sugere:

Sobre a Lei, muita gente não sabe, e não sabem nem um pouco da História. Deve-se formar grupos de estudo para discutir como vão abordar, como um pode auxiliar o outro, isso seria interessante. E tentar estudar. Mas não acredito que vai haver mudança na escola, acredito que vai haver a “maracutaia” (PORTILHO, 2010).

A experiência da professora, segundo seus relatos, está diretamente vinculada às necessidades e interesses da Escola em aprovar os alunos no vestibular, principalmente o da Universidade Federal de Uberlândia. A escola, conhecida como preparadora de alunos para o concorrido concurso de acesso à instituição de ensino pública, oferece cursos de formação superior em várias áreas. Os textos das avaliações analisadas demonstram esta preocupação, ao priorizar questões já utilizadas, testadas nos vestibulares de instituições de ensino superior do país. Sobre isto, afirma:

Acredito que o vestibular está mudando. Estão fazendo um alarde muito grande, mas as mudanças são muito pequenas. Claro que não dá para mudar do dia para a noite. Nossa diretora se importa muito com os valores, a educação, a formação do ser humano. Como você muda essa estrutura se a Universidade não mudou a forma de ingresso dela? Vou até verificar se vão cobrar mais África nas provas. Temos que começar a observar (PORTILHO, 2010).

Apesar da centralidade do vestibular na prática educativa, a professora defende uma forma de trabalho mais abrangente, que possibilite a utilização de diversas fontes no estudo da

temática. Lembra a diversidade geográfica com a presença de desertos, de florestas, abundância de água. Ressalta, também, o contraste entre a riqueza natural e a pobreza econômica, assim como a responsabilidade dos países colonizadores nessa situação. Incorpora a um trabalho educativo a utilização de filmes, como, por exemplo, *Hotel Ruanda*,⁴⁰ e *O valor de um jovem*⁴¹, quando trata da colonização e da descolonização. Para complementar o livro didático ou apostila, utiliza informações da mídia (jornais, revistas, internet). Além dos filmes já citados, desenvolveu também a análise do filme *O Jardineiro Fiel*, conforme esclarece:

No filme *O jardineiro fiel*⁴², eles viam como as multinacionais vão atuando ali, mudando tudo quanto é concepção. É assim que eu faço. Como não tem muito material, eu que tenho que estudar, procurar, pego textos na internet, peço para eles escolherem, em grupos, escolhem países diferentes, em que há mais questões étnicas e tribais, mas também estudamos Egito, África do Sul, para fazer um contraponto (PORTILHO, 2010).

Afirmou que também se utiliza das imagens como recurso metodológico, tanto as imagens da beleza existente na África, como também as imagens que apresentam cenas da miséria existente nas diversas regiões do continente e que são, amplamente, divulgadas pelas diferentes mídias. Esclareceu que, por atuar em escola que atende alunos de nível socioeconômico elevado, discute as visões de pobreza para que eles conheçam outras realidades, diferente da deles, possuidores de um alto padrão de consumo. Além de uma excelente “alimentação, quantas vezes eles deixam lixo, comida no chão. Eu chamo a atenção:

⁴⁰ HOTEL RWANDA Direção: Terry George. Itália, África do Sul, EUA. 121 min. Drama. Em 1994, um conflito político em Ruanda levou à morte quase um milhão de pessoas em cem dias. Sem apoio dos demais países, os ruandeses tiveram que buscar saída em seu próprio cotidiano para sobreviver. Uma delas foi oferecida por Paul Rusesabagina que era gerente do hotel Milles Collines. Localizado na capital do país. Contando apenas com sua coragem, Paul abrigou no hotel mais de 1200 pessoas durante o conflito. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/hotel-ruanda/>> Acesso em 03/09/2011.

⁴¹ O PODER DE UM JOVEM (The Power of One) Direção: John G. Avildsen. Gênero: Drama. Tempo Duração: 127 min. País origem: EUA Ano Exibição: 1992. SINOPSE: Com os Morgan Freeman, John Gielgud, Stephen Dorff, o tocante e vigoroso filme do cineasta John G. Avildsen. Um órfão aterrorizado pela crença política de sua família, o pequeno PK, procura ajuda de seu único amigo: um gentil e experiente prisioneiro (Freeman) que ensina a lutar boxe. "O pequeno quando é esperto vence o grande," diz o prisioneiro. "Primeiro com a cabeça, depois com o coração". Vivendo por essas palavras, PK (Dorff) amadurece lutando com seus punhos e com o coração. Ele abala o sistema e as injustiças a sua volta e descobre que uma pessoa realmente pode fazer diferença.

⁴² *O jardineiro fiel*. Nome Original: The Constant Gardener, Direção: Fernando Meirelles. colorido, Inglaterra, 2005. 129 min. Numa área remota do Quênia, a ativista britânica Tessa Quayle (Rachel Weisz) é encontrada brutalmente assassinada. O médico que estava com ela está foragido, e o crime é dado como passional. Porém o viúvo e funcionário do governo britânico Justin Quayle (Ralph Fiennes) decide tomar a frente das investigações. Duvidando dos rumores da infidelidade da mulher, Quayle embarca numa odisséia pessoal em busca dos verdadeiros culpados. Usando seus privilégios diplomáticos, ele tem acesso a informações e cenários que podem encobrir uma gigantesca conspiração, que poderá acabar até com sua vida.

o africano está pegando comida do chão. Isso eu faço muito. Ficam horrorizados. Os meninos hoje são criados em redoma, logo ficam abismados de saber que aquilo acontece. Só têm esse contato na escola”. Neste caso, pode ocorrer o reforço de ideias, já criticadas, da visão negativa sobre a África, largamente difundida nos diferentes meios de comunicação, dificultando as mudanças esperadas com a aprovação da Lei 10.639/2003.

Tal situação nos lembra Ki-Zerbo (2010), ao assegurar que a história da África precisa ser reescrita, pois foi mutilada, camuflada ao longo dos séculos.

Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de pro-cônsules, sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário de miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 2010, p. XXXII).

Para o autor, a história da África precisa ser reescrita evitando tanto a singularização excessiva quanto a comparação com normas existentes em outras regiões, principalmente, a Europa. As fontes históricas não são as mesmas, fontes escritas, mas os problemas do historiador são os mesmos, precisa da crítica interna e externa dos documentos. Os princípios sugeridos pelo autor são: a interdisciplinaridade, a história vista do interior, a história dos povos africanos em seu conjunto, assim como também sugere evitar o fatal em excesso. As fontes históricas utilizadas são as fontes escritas, a Arqueologia, a tradição oral, a Linguística, a Antropologia e a etnologia.

Os exemplos citados na experiência relatada não são uma prática isolada. Ao contrário, haja vista a dificuldade de superação do preconceito que remete aos povos africanos a responsabilidade pela situação atual, desconsiderando séculos de exploração e de diáspora a que foram submetidos no contexto histórico de acumulação capitalista. Processo esse que tem continuidade nas formas atuais de reprodução do capital.

4.1.2. Na Escola Pública Municipal

Na sequência, passamos a dialogar com a experiência narrada pela professora Maria Joana Costa. Ela reafirma a importância do Movimento Negro para a conscientização sobre a

questão racial, ressaltando a necessidade de o negro ser visto como cidadão e não apenas como consumidor. Neste sentido, o mercado disponibiliza vários produtos para negros, como cosméticos, revistas. Mesmo reconhecendo a ampliação do espaço de participação na atualidade, destaca a pertinência do olhar atento para a situação em que aparece o consumidor e não o cidadão com direito à educação, ao trabalho digno, entre outros aspectos.

Em 2010, atuava no sétimo ano do ensino fundamental, em que desenvolveu o estudo de História da África e de Cultura Afro Brasileira no 4º Bimestre, focalizando as temáticas: a escravidão africana na América e a escravidão no Brasil. Para contextualizar, e também desfazer alguns equívocos sobre o continente africano, levava informações sobre a África atual e, também, textos sobre a história antes da chegada dos europeus. No nono ano, apresentava, no 1º. Bimestre, questões sobre questão escravista no Brasil Imperial. O trabalho sobre o racismo estava relacionado ao dia 21 de março: Dia Internacional de Combate a Discriminação Racial. No 2º bimestre, o tema discutido foi a Descolonização da África. Na turma do Programa Acelerar para Vencer (PAV-II)⁴³, programa que reúne alunos do 8º e 9º ano, a temática era desenvolvida ao longo do ano, respeitando a proposta curricular, especialmente em relação à escravidão no Brasil.

No relato das experiências dos profissionais sujeitos desta pesquisa, solicitamos que relatassem sobre as fontes a que recorreram no seu fazer em sala de aula, com a seguinte questão: Quais as fontes utilizadas para o estudo da temática (livros, livros didáticos, filmes, materiais, fontes de pesquisa)? A professora Maria Joana Costa afirmou que muitos livros didáticos foram adaptados para atender à mudança na legislação, mas com modificações, segundo ela, não adequadas, deixando o tema “História da África”, insuficientemente tratado, como relata:

Se você pegar livros de 7º ano, terá um capítulo da História da África, mas, às vezes é muito chato, enfadonho. Como estamos no Brasil, temos uma história muito estreita com a África, então, temos que fazer essa ligação. Mas os livros trabalham a África muito desligada, sem ligar com o Brasil e com a situação do negro hoje. Então, fica meio deslocado. Muitas vezes, é maçante, não atrai o aluno é só para atender a Lei. Tem muito material, desenho animado. Há pessoas que fizeram coisas muito rápidas para ganhar dinheiro, às vezes, só há um personagem negro, que poderia ser japonês, europeu, não adiciona nada à questão étnico-racial. Tudo isto está muito acessível a todos os professores. Na escola em que trabalho, no bairro Laranjeiras, as ruas têm nomes de países africanos e da Ásia. Eu tentei

⁴³ Programa da rede pública municipal de ensino que visa acelerar a escolarização dos alunos fora da faixa etária relativa à série, geralmente, alunos repetentes ou que abandonaram a escola.

chamar a atenção dos meninos para isso, levei o *Guia Sei* para a sala e fiz um roteiro sobre o assunto, perguntei a todos onde eles moravam, até achar um que morava em uma rua com nome africano, e perguntei se ele sabia onde era o país, a maioria não sabia. Então, mostrei que no bairro havia muitas ruas com nomes de países africanos e asiáticos. Depois, trabalhei isso com a questão do imperialismo. Escolhia três países da África para fazerem pesquisa. Depois, perguntei se o país era rico ou pobre, índices de analfabetismo. Perguntei por que será que os índices de analfabetismo eram tão grandes no país, para provocar o aluno a descobrir como os colonizadores influenciavam nisso, e mostrar que não é questão de preguiça, de inteligência, mas aquilo que o colonizador fez. Também fiz os alunos elaborarem revistas. Trabalhamos no ano todo assuntos relacionados à África e a história afro-brasileira, e depois, montaram as revistas deles. O interessante é que os alunos negros se fotografaram e se colocaram na capa. Eu quase nunca trabalho com vídeo na escola porque tem que reservar, às vezes perde a chave, perde muita parte da aula por causa da organização. Então, vídeos raramente. Tem um laboratório de informática, mas, às vezes, desço com os meninos com o roteiro para trabalhar e a internet não abre. Tem uma televisão grande e 10 computadores, mas nem sempre funciona. Então, utilizei materiais fora do normal, como o *Guia Sei* para avançar (COSTA, 2010).

A professora faz um relato detalhado da sua prática, que no caso citado, foi desenvolvida no ano de 2010. A utilização do “Guia Sei”⁴⁴, que é a lista telefônica da cidade de Uberlândia, foi enriquecida com pesquisas adicionais, pois apresenta-se como uma alternativa criativa para a carência de materiais didáticos disponíveis na escola. O trabalho implantado pela professora partiu da experiência dos alunos, da história local, objetivando o conhecimento do próprio bairro em que residem para, daí, alcançar um mundo distante, mas também próximo, pois muitos alunos são negros e tiveram, assim, a oportunidade de conhecer um pouco da história dos seus ancestrais. Mesmo com condições de trabalho difíceis de superar, as atividades são realizadas com interesse da professora e de seus alunos.

Segundo a docente, o objetivo geral do estudo foi o de “realizar estudo sobre a África tentando desconstruir a ideia racista e preconceituosa que associa o continente apenas à miséria, guerras étnicas, fome e AIDS”⁴⁵. Outro objetivo era estudar as consequências da colonização e da reconstrução após a descolonização. Foram realizadas atividades que visavam à compreensão da África como continente, com línguas e culturas diversas, buscando, também, maior proximidade e identidade entre os brasileiros e os africanos. Além

⁴⁴ Guia Sei é uma marca registrada da Sociedade Anônima Brasileira de Empreendimentos – SABE e foi lançado em 1988. Patente registrada no Instituto Nacional de Propriedade Industrial – INPI. Dados obtidos da relação de assinantes da operadora CTBC e atualizados até 07-07-2010, vigência até agosto de 2011.

⁴⁵ Cópia do planejamento da professora Maria Joana Costa.

disso, no contexto do trabalho pedagógico, alguns conceitos foram priorizados, tais como racismo, intolerância e discriminação.

A professora desenvolveu, no projeto: “Minha História, Nossa História”, o tema: “Brasil-África: tão longe, tão perto”, no oitavo ano do ensino fundamental, atualmente designada como nono ano, e orientado com o seguinte roteiro:

- a. Consulte o Guia SEI (mapa 34) e anote, em listas separadas, os países da África e da Ásia (que denominam as ruas do bairro)
- b. Localize os países no mapa de cada continente e pintar.
- c. Escolha um país de cada continente (quem sabe a sua rua?) e anote informações sobre ele. Caso consiga alguma ilustração do país, cole em seu caderno.

A proposta da atividade com mapas era de reforçar a ideia da África como continente, pois existe uma dificuldade em relação a isso. Partir das ruas do bairro para o mapa da cidade, e depois para o mapa da África, se constitui em aprendizado precioso para os alunos. Além disso, também era objetivo da professora investigar o tema “Imperialismo”, por isso, também abordou o Continente Asiático. Após a realização das tarefas, os alunos liam as informações sobre os países e destacavam a diversidade entre eles e também os efeitos da colonização, como a imposição da cultura, dos valores e do idioma dos colonizadores.

Conforme podemos observar no mapa, na Figura 01, a seguir, do Bairro Laranjeiras da cidade de Uberlândia-MG, a escola fica situada entre ruas cujos nomes são de países Asiáticos e Africanos. A Escola Municipal Professora Olga Del Fávero se localiza na Rua Jordânia, número 157, entre as ruas Zâmbia, Uganda e Togo. Na vizinhança da escola, há ruas com os nomes: Angola, Benim, Camarões, Costa do Marfim, Etiópia, Gana, Kenia, Madagascar, Nigéria, Zaire e Zimbabwe.

No aprofundamento do processo de ensino e aprendizagem, a professora abordou apenas o continente africano, destacando um aspecto da cultura: a língua. No caso, a língua portuguesa. A questão norteadora foi: Em quais países africanos se fala português? Os alunos não mencionaram países africanos como sendo colonizados pelos portugueses, pois uma informação nova para eles. Nessa etapa, a professora selecionou os países: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe para o estudo, sendo que eles, juntamente com o Brasil e Portugal, formam os Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

autoria de Maria Raquel Apolinário Melani (2007) a que os alunos têm acesso na escola, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No mapa do continente africano, a professora solicitava a observação dos países de colonização portuguesa ao longo do litoral da África, haja vista a função de dar apoio e também de ser escala para as viagens para a Índia, a partir do século XV. Os alunos destacaram, no mapa, os países: Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. A partir daí, pesquisaram sobre o processo de independência destes países, assim como aspectos relevantes sobre sua história e economia. O objetivo era a reflexão sobre a política imperialista europeia na história desses países e seus efeitos na atualidade. A dupla João e José⁴⁶, da 8ª F, apresentou⁴⁷ a seguinte síntese:

Podemos dizer que todos os países do PALOP apresentam altos índices de pobreza, há falta de emprego, grandes taxas de mortalidade infantil, altas taxas de analfabetismo e baixa expectativa de vida. Mais de 80 milhões de menores de 15 anos trabalham em período integral na ÁFRICA e nos países do PALOP, e mesmo que pelas leis a educação deva estender-se até os 15 anos, 41% das crianças africanas de 5 a 14 anos participam de algum tipo de atividade econômica (2010).

O estudo também foi orientado no sentido da valorização da cultura e da diversidade presentes no continente, procurando reconhecer, também, aspectos positivos, conforme orientam as Diretrizes Curriculares. Para isso, os alunos procuraram informações sobre a alimentação, lendas, provérbios, rituais e danças. Assim como, as heranças culturais presentes no Brasil. Os alunos trouxeram receitas de alimentos presentes na culinária brasileira e que são de origem africana, como, por exemplo, moqueca, cocada branca, *mané pelado* e frango com quiabo, assim como heranças culturais na música e na dança, como Batuque, Congo, Moçambique e Samba. No mapa a seguir, podemos observar os países localizados pelos estudantes para a elaboração do estudo, exercício desenvolvido em sala de aula.

⁴⁶ Foram utilizados pseudônimos para preservar a identidade dos alunos.

⁴⁷ Trabalho dos alunos cedidos pela professora Maria Joana e xerocados para este trabalho. Uberlândia, 2010.

Figura 02 - Mapa Político da África



Fonte – Disponível em: < <http://www.africa-turismo.com/mapas/mapa-politico.htm> >.
Acesso em: 27 jul. 2011.

Para ilustrar melhor o assunto, relacionamos aqui as divisões regionais da África subsaariana, de acordo com SILVA (2006), são arbitrárias, a mais aceita é a que divide em quatro grandes regiões, como mostra o mapa da figura anterior e o quadro 01, a seguir.

Quadro 01 - Divisões regionais da África Subsaariana

África Ocidental	África Central	África Oriental	África Meridional
Mauritânia	Camarões	Sudão	Zimbábue
Senegal	Chade	Etiópia	Namíbia
Gâmbia	Rep.Centro-Africana	Eritreia	Botsuana
Mali	Guiné Equatorial	Djibuti	África do Sul
Guiné-Conacri	Gabão	Somália	Lesoto
Guiné-Bissau	Congo Brazzaville	Quênia	Suazilândia
Serra Leoa	República Dem. do Congo	Uganda	
Libéria	Angola	Ruanda	
Costado Marfim	Zâmbia	Burundi	
Burquina Faso		Tanzânia	
Gana		Maláui	
Togo		Moçambique	
Benim		Madagáscar	
Nigéria			
Níger			

Fonte - autora

Na sequência do projeto, a professora desenvolveu temas específicos da História do Brasil, abordando a Lei Áurea⁴⁸ e as questões do preconceito, discriminação e racismo no país. Posteriormente, os alunos e a professora fizeram questionamentos em relação à Lei, solicitando aos alunos que sugerissem artigos novos para tornar a lei melhor e mais justa para a população negra no Brasil. A professora distribuiu as cópias fotocopiadas aos alunos com os dois artigos da Lei Áurea.

Lei Áurea

Lei 3.353 de 13 de Maio de 1888 Declara Extinta A Escravidão no Brasil.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o

⁴⁸ Lei disponível no site <<http://www.copacabana.com/leiaurea.shtml>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e Ela sancionou a Lei seguinte:
 Art. 1o - É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.
 Art. 2o - Revogam-se as disposições em contrário.

Os artigos elaborados pelos alunos revelaram a preocupação com as garantias de sobrevivência dos libertos, demonstrando uma clara compreensão da situação a que foram levados após uma vida de trabalho escravizado. A Abolição não garantiu trabalho, acesso à terra, a moradia, enfim, os libertos saíram em busca de oportunidades nas cidades, onde encontraram miséria e empregos informais e com péssima remuneração, impedindo o acesso a outros bens sociais, como educação e saúde. Por isso, segundo a professora, os artigos propostos foram: “direito a emprego digno”, “indenização para cada ano de escravização”, “direito a moradia”, voto, educação, atendimento médico e direito a terra. A criminalização do racismo também foi proposta por um estudante.

Para a reflexão sobre o racismo, foi realizada a análise da Lei Afonso Arinos, nº 1.390, de 3 de julho de 1951, disponibilizada para os alunos em cópia fotocopiada, com os artigos 1º, 6º e 7º⁴⁹. Nos artigos mencionados, afirma-se que é contravenção penal, punida, a recusa dos estabelecimentos de quaisquer tipos, de atender pessoas por preconceito de raça ou de cor. No Artigo 6º, a referência é ao acesso aos cargos nos diversos estabelecimentos, por preconceito do mesmo tipo. O Artigo 7º prevê a punição para quem “(...) negar emprego ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, empresa concessionária de serviço público ou empresa privada (...)”. Em relação ao Artigo 5º da Constituição de 1988, que aborda:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

- XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;
- XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

(BRASIL, 1988, p. XX)

A professora solicitou a seguinte atividade:

⁴⁹ Lei Afonso Arinos, disponível no site
 <http://www.cedine.rj.gov.br/legisla/federais/LEI_AFONSO_ARINOS.pdf>.

3ª questão: O racismo contra os negros derivou da própria escravidão colonial. Desse passado de opressão e preconceito, herdamos a discriminação que se pratica ainda hoje contra os negros.

- a) Dê um exemplo que demonstre o racismo presente na sociedade brasileira atual.
- b) O que você acha da atitude citada? Justifique com argumentação objetiva.
- c) Atualmente, no Brasil, existem leis que condenam o racismo (leia anexo). Você acha que apenas o fato de existir estas leis resolve o problema do racismo? () sim () não. Justifique.

Os exemplos citados pelos alunos variaram, houve respostas evidenciando programas da televisão, futebol, mercado de trabalho, piadas, entre outros. O fato da vida real, citado pela aluna Maria, do 8º ano, foi considerado exemplar do racismo existente na sociedade brasileira, manifesto na fala de uma colega dela, demonstrando que a escola não é uma ilha, mas parte integrante da vida social. Portanto, reproduz valores difundidos e aprendidos em casa, com amigos, na mídia e outros espaços. A aluna afirmou que seu irmão é negro. Disse que andava com ele e encontrou uma amiga e apresentou seu irmão. Naquele momento, a colega não disse nada, mas no dia seguinte ela comentou:

- a. “Aquele menino é seu irmão?” Disse que sim, aí ela veio com uma bomba: “mas ele é preto, que horror!” Fiquei muito triste com ela depois disso, pois não sabia que minha amiga tão legal, divertida, era tão racista e preconceituosa.
- b. A atitude acima é horrível, pois somos todos iguais, independente de cor, religião, naturalidade. Mas são poucos que entendem assim, para uma pessoa preconceituosa, uma pessoa negra, lésbica, homossexual, etc. é como se não fosse um ser humano, e sim uma outra coisa qualquer. Na minha opinião, isso é inaceitável.
- c. Não, porque, mesmo existindo leis, ninguém respeita. Apenas escondem os seus preconceitos, e quando ficam nervosos, xingam, agridem verbalmente, humilham seu próximo, apenas por ter uma cor diferente, um gosto, uma opção sexual.

Entre os vários exemplos apresentados pelos alunos na elaboração do exercício de aprendizagem, notamos as percepções, os significados que os alunos atribuem ao racismo, pois expõem exemplos, explicaram atitudes, emitiram as suas opiniões sobre elas. Além disso, refletiram sobre a existência das leis e as dificuldades enfrentadas no país para o seu efetivo cumprimento. Exemplos de demonstração de racismo retirados do próprio cotidiano dos alunos contribuem para a crítica e a compreensão dos problemas estudados. Também favorecem o ensino, pois trazem a aprendizagem da História articulada à vida dos alunos e

dos professores, estabelecendo um diálogo mais consciente entre seus próprios saberes, os saberes sociais e o saber histórico escolar difundido nos livros didáticos.

O livro didático de História, de Melani (2006), utilizado pela professora e seus alunos do 9º ano, citado anteriormente, trata o tema “*Imperialismo*” na primeira unidade, intitulada “*A era do imperialismo*”, sendo iniciada na página 10 e concluída na página 41. O livro é organizado de forma convencional, subdividindo a unidade em temas, como, por exemplo: “*A crescente concentração de capital*”; “*A segunda Revolução Industrial*”; “*As novas tecnologias*”; “*A era dos impérios*”; “*O surgimento da sociedade de massas*”; “*Da cultura erudita à cultura popular*”; e o último, com o destaque “em foco”, o tema: “*A expansão imperialista na África*”, com cor diferente na sua apresentação, nas páginas de 34-41.

O texto aborda o assunto “*A expansão imperialista na África*” de uma forma já consolidada na historiografia, ou seja, a partir do referencial europeu. A divisão do território entre os países imperialistas, o impacto deste domínio, culminando com as consequências danosas para sua população: a herança de elevadas taxas de analfabetismo e mortalidade infantil, endividamento externo, doenças como AIDS. A problemática atual do continente é creditada ao colonialismo, à escravidão. Aspectos da cultura, das formas de organização da sociedade, ou seja, a história anterior à chegada dos europeus não é mencionada. As imagens utilizadas na unidade são referenciadas na cultura europeia, como, por exemplo, na página 34, com a foto da cidade de Angra do Heroísmo, Ilha da Madeira, ressaltando a arquitetura portuguesa.

No tema: “*África: novos conflitos, novos problemas*”, as fotos de um piano e de um elefante ressaltam os bens produzidos para a economia, o marfim. As demais fotografias aparecem no final da unidade, à página 40, com a imagem de refugiados tutsis no campo de concentração de Kigali, em Ruanda, em 1994. Na página 41, o livro apresenta a fotografia de um grupo armado na guerra civil da Somália, em 1992. A única imagem que ilustra um aspecto cultural é uma fotografia, de pequenas dimensões, mostrando uma estatueta de madeira, com a legenda “*Arte popular africana do século XIX*”, sem explicações sobre a obra ou sobre os seus produtores. O texto ressalta aspectos importantes para a compreensão da história da colonização, mas, no nosso ponto de vista, insuficiente para o aprendizado sobre os povos que viveram e vivem na região. Nesta perspectiva, não contribui para a valorização dos africanos na história da humanidade e suas contribuições, principalmente, em relação à herança africana no Brasil.

Um aspecto positivo evidenciado no livro didático é a citação da obra de Alberto da Costa e Silva, que apresenta uma análise do Congresso de Bruxelas, com um pequeno trecho, possibilitando, assim, um confronto de diferentes visões sobre o imperialismo.

Como os europeus partiam do princípio, equivocado, de que na África não havia governos, o artigo primeiro da Ata Geral da Conferência recomendava ao ‘organização progressiva dos serviços administrativos, judiciais e militares nos territórios sob a soberania ou o protetorado de nações civilizadas’, a instalação de fortes no interior do continente e nas margens dos rios, a construção de estradas de ferro e de rodagem e a proteção da livre navegação fluvial [...]. Uma das principais decisões da Conferência restringia a compra de armas de fogo pelos africanos, por serem instrumentos de escravidão (COSTA e SILVA, 2003. p. 68).

A citação, mesmo reduzida, demonstra o interesse e a preocupação dos autores do livro didático em atender às orientações das diretrizes curriculares para o estudo da história da África. Mas é insuficiente para propiciar a construção de visões mais amplas do continente, com reforço de aspectos positivos. As páginas anteriores do capítulo, referente ao estudo do imperialismo, reforçaram o papel principal aos europeus como protagonistas da história dos países africanos, como se a sua história tivesse ali o seu início, desconsiderando, naquele momento, o papel relevante dos povos que ali já viviam há milênios.

No desenvolvimento do projeto pedagógico, a professora Maria Joana Costa problematiza a história da África do Sul⁵⁰, afirmando que foi “colonizada principalmente por ingleses, apesar de serem maioria, os negros não tinham direito a quase nada por causa do regime de *apartheid*”. Solicita aos alunos uma pesquisa sobre o tema, com a seguinte orientação:

- a. Cite uma regra racista imposta pelo *apartheid* à população negra.
 - b. Fale resumidamente sobre Nelson Mandela e sua luta contra a *apartheid*.
 - c. Quando teve fim a *apartheid*?
- 5ª questão: Que diferença você consegue perceber entre o racismo existente no Brasil e o racismo que existiu na África do Sul? Cite uma diferença. Independente do país, o que você pensa sobre pessoas que praticam o racismo?

Os alunos desenvolveram pequenos textos para responder a essas questões, sendo que destacaram a proibição do casamento entre brancos e negros e do acesso a hotéis,

⁵⁰ TUCCI, Maria Luiza. *O racismo na História do Brasil: Mito e realidade*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

A professora indicou também um endereço eletrônico para pesquisa: <http://pt.wikipedia.org/wiki/apartheid>.

restaurantes, assim como a exigência do passe para os negros se deslocarem no território. Em relação à diferença entre o racismo na África do Sul e no Brasil, a aluna Marta reafirmou “[...] o Brasil tem um racismo mais escondido do que a África do Sul, que mostrou de verdade o seu racismo com os negros que chegaram a montar regras, que privilegiavam os brancos e discriminavam os negros”. As respostas em relação ao tema demonstram o que os alunos aprenderam sobre as diferenças entre o racismo existente no Brasil em relação ao da África do Sul, assim como compreenderam o papel de liderança de Nelson Mandela.

A narrativa da professora sobre sua prática é concluída com a produção de revistas pelos alunos, com colagem de textos, fotos e desenhos, favorecendo a aprendizagem do conteúdo específico e também de outros, a saber: observação do bairro onde mora, produção de textos escritos que ampliam o vocabulário do aluno e o uso de diferentes fontes históricas, como a fotografia. É importante enfatizar que, segundo ela, o trabalho foi realizado em etapas. A avaliação foi processual, de forma a permitir a verificação da aprendizagem em processo e não apenas ao final, com uma avaliação única na forma de prova. Essa ocorreu, mas não foi o único instrumento, sendo estimulada a produção dos alunos, tanto individualmente como em pequenos grupos.

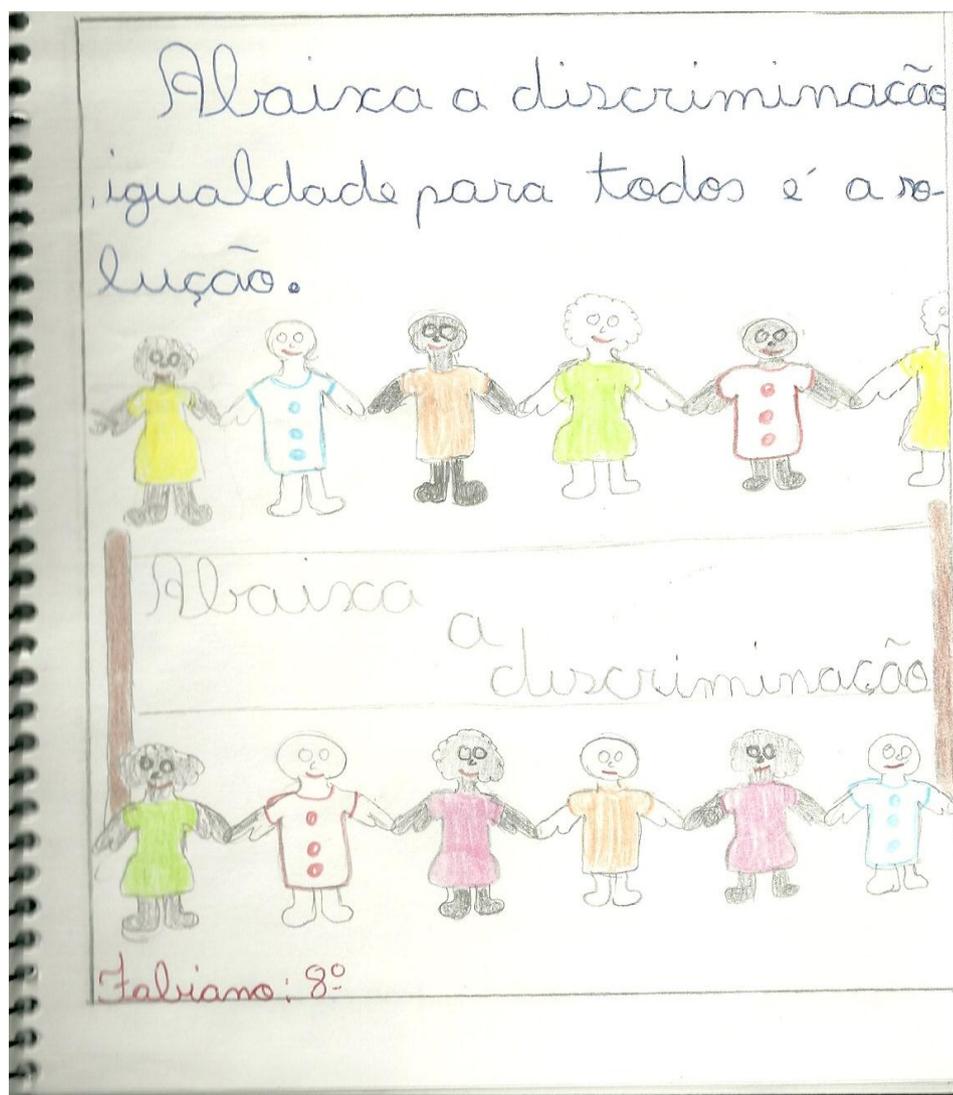
Dois dos desenhos apresentados pelos alunos, ao final da reflexão sobre a discriminação, ilustra a forma como os alunos aprendem sobre o tema. A seguir, dois exemplos de produção dos alunos (Figuras 03 e 04). O desenho é uma atividade criativa que possibilita a expressão de uma forma lúdica, complementando a compreensão realizada na linguagem escrita. Essa forma é valorizada pelos alunos, sendo apreciada a exposição dos mesmos nos murais em sala de aula.

Figura 3 – Material produzido por aluno



Fonte - Material cedido pela professora Maria Joana Costa

Figura 4 – Material produzido por aluno



Fonte - Material cedido pela professora Maria Joana Costa

As práticas de ensino desenvolvidas pela professora, ao longo de sua carreira, e relatadas, demonstram sua concepção de ensino e aprendizagem centrada na construção da história e não apenas na sua reprodução. Isso ficou evidenciado em seu depoimento, registrado, anteriormente, e também quando responde à última questão do roteiro.

Sobre as sugestões, propostas, ações que considera importantes serem implantadas para que o ensino de História da África e da cultura afro descendente se torne uma realidade no Brasil, ela reconhece que só a obrigatoriedade não resolve.

É um trabalho lento, depende muito da direção da escola, juntamente com os supervisores e educadores. Na minha escola, temos uma reunião semanal com a supervisora, e às vezes, nem tem os assuntos para falar. Se ela usar esse espaço, para mostrar uma música que as pessoas gostam, um trecho do jornal, que fale de negros. Independente de eu ter que estudar a história do

Brasil colônia, posso trabalhar a questão do negro. Então, depende do professor, tratar do assunto, “cutucar” o professor que não quer, tentar levar alguma coisa para utilizar nas suas aulas, algum vídeo, algo nesse sentido. Só a questão legal não resolve. Depende do dia a dia do professor, do supervisor (COSTA, 2010).

A experiência narrada pela professora da rede municipal é rica em possibilidades. Expõe atividades docentes possíveis, criativas, mesmo em situação de carência de material didático e de acesso a computadores com internet. Foi possível evidenciar uma continuidade na sua prática, uma trajetória de busca de informação geral, e específica, de construção de saberes no que se refere à temática História da África e da Cultura Afro Brasileira. Concluo que sua prática não é incomum na rede municipal de ensino, mas também não é a regra.

4.1.3. Na Escola Pública Estadual

O professor Edimilson Lino Guilherme esclarece, em sua entrevista, que a questão étnico-racial, para ele, já estava presente na universidade, na graduação em História. Principalmente devido à vivência da discussão em torno da formação social, das origens. Mesmo não ofertando o curso de História da África, houve engajamento político, possibilitado pela participação no Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFU, em que há o envolvimento em outras organizações sociais. A Universidade possibilita isto, a convivência com pessoas de outros grupos sociais, de outros movimentos. Além disso, afirma que na sua família de origem negra, a discussão estava sempre presente.

O professor, em 2010, atuava na rede municipal e na rede estadual de ensino, mas focalizamos suas práticas na escola estadual onde atuava. Sua experiência com a temática é ampla, com projetos específicos. Em relação às fontes utilizadas para o estudo da História da África e da cultura Afro Brasileira, o professor destacou a utilização de livros da biblioteca. Mesmo sendo poucos, ressaltou a emprego de livros didáticos de História. Salientou que o eles apresentavam um conteúdo ainda superficial sobre o tema, mas devido à exigência do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a abordagem existe. Reconhece que ainda falta pesquisa por parte dos professores. De acordo com ele, há deficiência na formação para a atuação docente.

Fico com certo receio de achar que a gente faz um trabalho na escola e, por ter feito, já está resolvido. A gente sabe que é uma questão que deve ser abordada cotidianamente, mas não sei se todo mundo tem essa perspectiva,

principalmente quem está na gestão. Há uma demanda muito grande em relação à escola, a escola tem que trabalhar a questão do meio ambiente, a questão indígena, a inclusão, o aluno especial com deficiência física, há uma pressão muito grande em torno das escolas. Então, é uma questão que tem que ser repensada, por isso, a questão racial deve perpassar o currículo, o cronograma de conteúdo das matérias, não só de História e Literatura, mas também de outras matérias, Matemática, Inglês, envolver todas as disciplinas, isso tem que ser mudado (GUILHERME, 2010).

Assim como as duas colaboradoras iniciais, o professor retoma o papel dos gestores da escola, pois muitas orientações são dadas e muitas cobranças são feitas à escola, sendo difícil a negociação. Não há espaço para todas as ações. A luta por territórios curriculares é explícita nas entrevistas. Os professores demonstram clareza em relação à necessidade do tema, também sabem das lacunas na formação, mas, mesmo assim, defendem sua importância, cientes de que não é de fácil solução, pois existe uma correlação de forças nos espaços de atuação, que lei alguma é capaz de suprimir. Sobre formação continuada, Silva e Fonseca⁵¹ contribuíram para a reflexão, “não corresponde a ‘falhas’ de sua formação original, mas à necessidade – comum a diferentes profissionais (médicos, engenheiros, jornalistas etc.) - de estar integrado à dinâmica de produção em seu campo de conhecimento” As práticas vão superando tais dificuldades, mas ficam sujeitas ao compromisso do professor, o que consideramos importante para quaisquer mudanças na escola. Os limites, ao mesmo tempo, retardam, freiam o período para que ocorram.

O conteúdo relacionado à História da África desenvolvido pelo professor, na sexta série⁵², que corresponde ao sétimo ano, traz para o primeiro bimestre, vários itens sobre o tema, como, por exemplo: África antes dos europeus; A diversidade cultural e territorial; Etnias e línguas africanas; África: berço da humanidade e do conhecimento, a riquezas das ciências, da tecnologia e a história dos povos; África: expansão banta, Zimbábue, os hauçás, Beni, os reinos Ioruba; Países de língua portuguesa; A África e a chegada dos portugueses; Comércio e tráfico de escravos; A África e a partilha pelas grandes potências; A África hoje: antiapartheid, conflitos internos, grandes lideranças e novos desafios; África e os afrodescendentes: A construção da sociedade brasileira. O elenco de títulos sugere um grande volume de temas e textos sobre a temática. A proposta metodológica envolve leitura e interpretação de textos, letras de músicas, imagens, mapas, poemas e biografias de lideranças negras. Indica, também, pesquisa em grupo, debates, elaboração de mapas, entre outros.

⁵¹ SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas-SP: Papirus, 2007.

⁵² Cópia do Plano de Curso dos professores Edmilson Lino Guilherme e da sua colega de trabalho.

Em relação ao material didático, além dos livros, os docentes também utilizam o material distribuído pelo MEC nas escolas, além de filmes, como os citados *Kiriku*⁵³ e *Vista Minha Pele*⁵⁴. O livro didático utilizado é do Projeto Araribá ((MELANI, 2006). No volume destinado ao sétimo ano, a segunda unidade tem como título “O Mundo além da Europa”. O item cinco tem como título “A África dos grandes reinos”, com início na página 56 até a página 58. No item seis, o tema é “África das sociedades tribais” da página 60 e até a página 61. O texto, cujo subtítulo é “A África dos grandes reinos”, inicia-se com a seguinte frase: “As caravanas de mercadores e o comércio marítimo permitiram o contato de cristãos e muçulmanos com os prósperos reinos da África” (MELANI, 2006, p.56). A obra apresenta imagens mostrando construções africanas anteriores à chegada dos europeus, assim como exemplares da arte, como, por exemplo, a fotografia da cabeça de um soberano nigeriano em terracota, do século XII.

Além do texto escrito, das imagens fotográficas, o livro didático traz, também, mapas históricos com destaque para a localização dos reinos apresentados nos textos. Os reinos estudados no capítulo são Gana, Mali, Zimbábue, Kush, Aksum, ressaltando aspectos da economia, sociedade, cultura, educação, assim como sua localização no tempo e no espaço. Também reporta à relação estabelecida com os demais povos, como árabes, judeus, europeus e asiáticos. A história de reinos estabelecidos em diversas regiões do continente africano, com sociedades organizadas e complexas, contribui para a reformulação do conhecimento existente, que salienta a ideia de “primitivo e selvagem,” ainda presente no imaginário sobre a África e seus habitantes do passado e do presente. A orientação⁵⁵ do parecer encaminhado ao

⁵³ Kiriku Título original: (Kirikou et la Sorcière). Lançamento: 1998 (França). Direção: Michel Ocelot
Atores: Fezele Mpeka, Antoinette Kellermann, Theo Sebeko, Mabuto "Kid" Sithole. Duração: 71 min
Gênero: Animação. Sinopse: Na África Ocidental, nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kiriku, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kiriku enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequenas poderiam entrar. Disponível em: <<http://criancanegritude.blogspot.com/2007/01/cinema-textos.html>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

⁵⁴“Vista a minha pele” é uma paródia da realidade brasileira e é um rico material para a discussão do racismo e preconceito em sala-de-aula Na história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. O público alvo são os adolescentes de 12 a 16 anos. Roteiro: Joel Zito Araújo e Dandara. Duração: 15 minutos. Ano 2004. Disponível em: <<http://brasildosnegros.arteblog.com.br/33863/Documentario-Vista-a-minha-pele>>. Acesso em: 27 ago.2011.

⁵⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Processo nº: 23001.000215/2002-96. Conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Parecer C/P CNE nº: 3/2004, aprovado em: 10/3/2004.

Conselho Nacional de Educação, além das políticas afirmativas, o reconhecimento da diversidade cultural, e também:

Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Na apresentação do reino de Mali, por exemplo, o livro traz em destaque texto sobre a Universidade de Sankore, na página 57 (MELANI, 2006), explicando como era o funcionamento desta universidade em comparação com as universidades medievais europeias. Afirma que não era centralizada e que os estudantes se aliavam a um professor. Os cursos eram realizados nos pátios ou nas casas dos professores. O conteúdo estudado era o Alcorão, a lógica, a astronomia e a história. Os alunos escreviam livros que tinham um alto valor comercial, sendo mais lucrativo do que o ouro e escravos. Ressalta-se, no texto explicativo sobre este reino, a tolerância étnica existente, pois era habitada por muçulmanos, cristãos e judeus.

Os textos que compõem o capítulo demonstram a clara preocupação dos autores em atender às Diretrizes Curriculares. Notamos um esforço nesse sentido, pois temáticas, como, por exemplo, a tolerância religiosa teve destaque, mas ainda de forma fragmentada. O livro se ocupa da história da África em poucas páginas, os textos são restritos às informações sobre o continente. Este assunto não é mais abordado nas séries/anos posteriores, sendo tratado apenas na nono ano, por meio do tema do imperialismo.

Entre os assuntos abordados pelo professor, o qual acentua as dificuldades no trabalho sobre o tema, está a questão da religiosidade. Frisa a resistência em relação à cultura cristã, fortemente presente entre os alunos, pais e professores.

[...] embora a escola se coloque como um lugar laico, mas não é, principalmente com o crescimento da religião evangélica, nada contra os evangélicos, mas você tem um conservadorismo muito forte, e isso acaba dificultando esse trabalho. Lembro-me de uma discussão com a supervisora, eu perguntei como íamos discutir a questão, ela era evangélica, mas eu disse que a escola era laica. Por outro lado, vejo a própria comunidade, os pais, têm esse lado conservador, e muitas vezes, é melhor não estabelecer uma relação de conflito e tentar permanecer numa certa harmonia, melhor não se chocar com a comunidade, tanto por parte da escola quanto por parte da secretaria municipal ou estadual, é melhor deixar as coisas como estão. A gente percebe que entre os alunos, em sala de aula, é complicado fazer uma

discussão e tentar convencê-los de que uma religião tem seus preceitos, tem uma dinâmica própria. Dizem que é um centro de macumba, há uma redução da religiosidade africana, aí entram os meios de comunicação, a própria sociedade como um todo. Então, é uma discussão que tem que ser aprofundada, até entre nós professores, para conhecermos mais sobre as religiões de matriz africana, e também para abordar isso em sala de aula com mais propriedade. Os gestores, a supervisão, têm que ter essa formação, mas é um ponto difícil de abordar. Inclusive alunos que praticam são discriminados em sala de aula (GUILHERME, 2010).

O trecho destacado é um claro exemplo de como os saberes e as práticas escolares são influenciadas pelas pessoas que ocupam os cargos administrativos, de gestão, assim como pelos professores dos diferentes conteúdos que compõem o currículo escolar. Mesmo sendo um conteúdo disciplinar, ele não adentra na sala de aula, enquanto o sujeito da ação de ensinar não concordar com isso de forma verdadeira. Pode ser oficializado no planejamento, sem de fato desenvolvê-lo por razões diversas, inclusive devido às crenças religiosas.

As sugestões e propostas do professor Edimilson Lino Guilherme, para a efetivação do ensino de História da África e da cultura Afro Brasileira, são, inicialmente, a formação continuada dos professores, não apenas destinada à rede municipal, ou estadual, mas a todos os profissionais de ensino. Além disso, ressalta a política pública de compra de materiais, não apenas para os professores, mas também para os alunos. Também considera como uma importante ação a revisão do projeto pedagógico da escola para colocar em prática essa discussão, pois, oficializando as propostas de forma permanente, favorece sua manutenção, independentemente das pessoas que estão atuando. Destaca ainda necessidade de envolver os demais funcionários da escola e a divulgação das atividades desenvolvidas.

O professor cita um trabalho realizado na escola municipal onde atuava. O trabalho premiado com o Visual Class⁵⁶ “é um software de Autoria para criação de Projetos Multimídia, como Aulas, Palestras, TBC (Treinamento Baseado em Computador), Livros Eletrônicos, Quiosques Multimídia, Catálogos, CDs Institucionais, Cursos de Ensino a

⁵⁶ Autores: Alunos do Ensino fundamental II da Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende de Uberlândia (MG). Instituição: Prefeitura de Uberlândia-MG.

O projeto "Olhar a África e Ver o Brasil" aborda a influência da cultura Africana no Brasil. O objetivo do projeto é de propiciar o debate e à reflexão em torno das questões do preconceito e discriminação racial, e atendendo à legislação em vigor que dispõe sobre a inclusão da História da África e do Afro-descendente, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, propõe a construção de um plano de ação que valorize a identidade negra e a inclusão desta população no contexto escolar e social. O projeto conquistou o primeiro lugar no III Concurso Internacional Visual Class 2009. O vídeo da apresentação dos alunos está publicado em:

<<http://www.marcospereira.com.br/concurso/>>.

Projeto publicado em:

http://www.class.com.br/projetos/uberlandia_1_2009

Acesso em 02/09/2011.

Distância e Sites na Internet”⁵⁷. Na sua apresentação, como diferencial em relação aos tradicionais a facilidade de uso, indicada para quem não tem formação em informática, inclusive por crianças a partir dos sete anos de idade. No relatório do MEC, apenas 35 escolas do país foram premiadas, entre elas, uma escola de Belo Horizonte e a escola de Uberlândia.

[...] é um software de informática que a rede municipal utiliza, e desenvolvemos um projeto em 2008, e em 2009, as laboratoristas elaboraram com alguns professores e alunos um software com o que desenvolvemos na escola, e levamos isso para um festival que aconteceu em Presidente Prudente promovido por esse software, o Visual Class. Foram quatro escolas de Uberlândia, a nossa escola tirou o primeiro lugar. Como prêmio, ganhamos um *netbook*, que foi para o laboratório para escola. A segunda foi a Eurico Silva e outras duas escolas tiveram uma premiação por terem participado. Inclusive foi esse prêmio que repercutiu o trabalho que tínhamos feito no ano anterior, foi para o site da prefeitura, houve uma divulgação maior, na escola você pode pegar um CD com a balconista. A gente fez o trabalho no ano inteiro e ganhamos um prêmio, aí chamou atenção. Vieram publicações na revista Educadores em Ação, e toda uma mídia em torno disso. O trabalho surgiu em 2008 e continuou em 2009. Daí a importância em divulgar o trabalho, porque muitas coisas são feitas na escola e nem temos tempo para registrar isso e deixamos passar. Às vezes, é um bom projeto com participação da comunidade e não há tempo para fazer uma reflexão, fazer registros, expor. A carga horária de aulas é muito grande e não permite a reflexão.

O projeto "Olhar a África e Ver o Brasil" aborda a influência da cultura Africana no Brasil. O objetivo do projeto é de propiciar o debate e a reflexão em torno das questões do preconceito e da discriminação racial. Atendendo à legislação em vigor que dispõe sobre a inclusão da História da África e do Afrodescendente, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, propõe a construção de um plano de ação que valorize a identidade negra e a inclusão desta população no contexto escolar e social. O projeto, como relatado pelo professor, conquistou o primeiro lugar no III Concurso Internacional Visual Class 2009. O vídeo da apresentação dos alunos está divulgado no site da prefeitura municipal.

O trabalho pedagógico efetuado e premiado evidencia a importância das condições de exercício da atividade docente. Quando são favoráveis, podem fortalecer a criatividade e a participação ativa de professores e alunos na produção de alternativas didáticas ricas em possibilidades. O professor Edimilson Lino Guilherme apresentou, juntamente com outros professores da escola, outro projeto interdisciplinar, intitulado: “Implementação da Lei

⁵⁷ Disponível em: <http://www.classinformatica.com.br/3desc_1_1.htm>. Acesso em 02 jan. 2011.

10.639/2003: História e Cultura Afro-Brasileira”, na E.E. do Bairro Jardim das Palmeiras”, no ano de 2008.⁵⁸ Justificou o projeto, demonstrando a necessidade do conhecimento da Lei por todos os professores, equipe pedagógica, direção e alunos. O projeto destacou a importância de atividade interdisciplinar, envolvendo os componentes: Português, Matemática, Geografia, História, Artes, Ciências, Inglês. Justifica, ainda, o projeto pela urgência em combater os atos preconceituosos em sala de aula e na escola. Além disso, [...]“um número significativo da população escolar atendida por esta escola é de crianças e adolescentes negros e pardos e que muitos carregam consigo uma baixa autoestima devido a esta discriminação passada de geração em geração”[...]. O projeto tem como objetivo geral:

Implementar ações pedagógicas interdisciplinares que envolvam significativamente os diversos campos do saber e possam servir como elemento de formação, capacitação e troca de conhecimento entre direção, professores(as), equipe pedagógica e alunos(as) da Escola Estadual do Bairro Jardim das Palmeiras, conforme estabelece o Projeto Político Pedagógico desta instituição.

Nos objetivos específicos, as atividades são detalhadas, com a proposta de criação de um Jornal Mural, a promoção de uma Semana da Consciência Negra, além de um concurso voltado para as expressões artísticas, literárias e musicais, com a interação da escola e de grupos e artistas locais que vivenciam as culturas de matriz africana. Propõe, também, a formação de uma Videoteca/DVteca para o suporte dos estudos com filmes, músicas. Além da meta de assinatura de revistas, jornais, aquisição de livros, materiais pedagógicos e jogos, para a formação continuada dos professores.

Portanto, a prática docente do professor colaborador é propositiva, criativa em relação ao estudo da temática. O professor não se limita a executar, mas, sim, procura, dentre os recursos disponíveis, sugerir projetos e executá-los, envolvendo outras áreas da escola, do bairro, a família dos alunos, demonstrou que é possível, mesmo diante de obstáculos para a sua prática.

4.1.4. Na Escola Pública Federal

⁵⁸ Cópia do projeto cedida pelo professor.

A escola da Rede Federal de ensino pesquisada direciona-se à educação infantil, a partir dos quatro anos de idade, os anos iniciais do ensino fundamental, até o nono ano, inclusive com o ensino de jovens e adultos no noturno.

A professora Leila Floresta, em 2010, lecionava também no segmento, o Ensino de Jovens e Adultos (EJA)⁵⁹. Atuou como professora na estadual de ensino. Em 2010, dedicava-se ao ensino de jovens e adultos. Justifica esta opção devido às suas pesquisas, da trajetória no Mestrado e Doutorado, focalizando os Movimentos Sociais, o Anarquismo, depois, o Movimento Sem Terra (MST). Assim, optou por ensinar os adultos, por acreditar ser mais necessária nessa modalidade de ensino. Afirmou que são poucos profissionais que estão na universidade e que têm disposição para participar dos movimentos sociais. Considera um espaço importante, pois existe uma preocupação em formar as crianças, livrá-las do preconceito, mas os adultos também estão carentes disso, e, segundo ela, nunca é tarde para despertar essa consciência crítica.

A faixa de idade é de 17 a 80 anos, é uma diversidade enorme, os adolescentes que são só vida, energia, novidade, e os mais velhos que querem silêncio, concentração, e fica aquela guerra, é muito divertido, é muito bom porque você percebe que os dois se ajudam, os meninos se amadurecem com os adultos e os adultos ficam mais leves, mais irresponsáveis, mais light. É muito interessante (FLORESTA, 2010).

A professora ressaltou que atua em uma escola privilegiada, distante da realidade das demais escolas públicas. As condições de trabalho diferenciadas (jornada de trabalho, salário justo) possibilitam o trabalho pedagógico sem a adoção de um único livro didático de História. A escola oferece uma grande quantidade de livros e de paradidáticos para os alunos e professores, assim como propicia carga horária destinada à preparação de aulas e de material didático.

Os professores atuam do primeiro ao nono ano na sua área de formação, proporcionando, assim, a dedicação dos professores à sua área específica. O trabalho é

⁵⁹ EJA (ENSINO DE JOVENS E ADULTOS) é uma modalidade de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. A iniciativa faz parte das várias pesquisas financiadas pela coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) até 2009. Os alunos do EJA são, geralmente, trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as que não tiveram acesso à cultura letrada. Os educadores para fazerem parte do corpo docente do EJA devem ter uma formação inicial, além de contribuírem de forma relevante para o crescimento intelectual do indivíduo, o exercício de cidadania. Disponível em: <<http://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/educacao-para-jovens-adultoseja.htm>>. Acesso em: 03 set.2011.

realizado em equipe, integrando os professores, independentemente do ano de atuação, sendo, portanto, o ensino de História relacionado em todos os anos de ensino fundamental, podendo o professor atuar em qualquer um deles. Por isso, optamos por analisar o material produzido por professores da área de História, e não apenas por uma professora, haja vista a prática de coletar o preparado em equipe (incluindo a professora investigada) e não individual, como nas outras realidades pesquisadas.

Os docentes efetivos da área de História possuem formação em nível de Mestrado e Doutorado. Além da integração entre o coletivo dos professores de História, alguns projetos implementados são também interdisciplinares, envolvendo as áreas de Artes e Literatura. O planejamento anual é realizado pela equipe de professores de História. Como exemplo, o do 4º. Ano para 2009, apresenta como Ementa:

No 4º ano, a partir de temas relacionados à história de nosso município, vamos continuar desenvolvendo os conceitos de *tempo, espaço, sociedade, história, fato histórico, documento, permanência e mudança* que trabalhamos no 3º ano. Nossa problemática principal será o ***processo de formação e transformação da região do Triângulo Mineiro e da cidade de Uberlândia***, nos séculos XVIII, XIX e XX, inserido na história de Minas Gerais e do Brasil.

O material empregado nas aulas são textos elaborados pelos professores⁶⁰, como, por exemplo, o texto produzido: “*De São Pedro de Uberabinha à Uberlândia: o processo de formação e transformação de nosso município*”. Também são utilizados livros diversos, poemas, literatura, filmes, documentários. Entre os filmes citados, para a temática da escravidão no Brasil, estão Chico Rei⁶¹, Chica da Silva⁶², Carlota Joaquina⁶³.

⁶⁰ Cópia do material cedido pela professora.

⁶¹ CHICO REI. Direção Walter Lima Jr. Roteiro: Walter Lima Jr e Cecília Meireles. Drama. Colorido. 115 min. Brasil, 1980. Resumo: Galanga (Severino d’Acelino), rei do Congo que é trazido ao Brasil como escravo, encontra ouro em Vila Rica, na província de Minas Gerais. Após comprar sua libertação, ele compra uma fazenda, tornando-se assim Chico Rei, o primeiro homem negro proprietário de terras no Brasil.

LIMA JR, Walter. *Chico Rei*. Colorido. 115 min. Brasil, 1980. Disponível em: <http://www.cinematotal.com/filmes_details_main.asp?id=3214>. Acesso em 02 set. 2011.

⁶² XICA DA SILVA. Direção Carlos Diegues. Colorido, 117 min. Brasil, 1976. Resumo: O filme focaliza a trajetória de Xica da Silva, que de escrava, tornou-se a primeira dama negra de nossa história, seduzindo o milionário contratador de diamantes João Fernandes de Oliveira. Promovendo luxuosas festas e banquetes, e exibindo grupos de teatro europeu, que se apresentavam nas salas de sua imensa casa, Xica da Silva ficou conhecida até na corte portuguesa. A ostentação atingiu aspectos surrealistas, quando João Fernandes de Oliveira satisfaz o caprichoso desejo de sua amante de fazer uma viagem marítima sem sair da região, construindo um lago artificial e uma caravela manobrada por uma tripulação de dez homens.

DIEGUES, Carlos. *Xica da Silva*. Colorido, 117 min. Brasil, 1976. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=301>>. Acesso em 02 set. 2011.

⁶³ CARLOTA JOAQUINA, PRINCESA DO BRASIL. Direção: Carla Camurati. Colorido. 100 min. Brasil, 1995. Resumo: A morte do rei de Portugal D. José I em 1777 e a declaração de insanidade de D. Maria I em

Os alunos usam diversos materiais, sempre usam filmes, livros, literatura, diversas fontes. O pessoal da literatura sempre faz esse trabalho interdisciplinar, no caso da poesia, leem Castro Alves e a professora de história levantou o contexto, o professor de Artes, o Caju, trabalhava com diversos instrumentos, sobre a origem, tínhamos um professor de história que trabalhou com os alunos a capoeira de Angola. Na EJA, levo o pessoal da capoeira para dançar e falar das origens da capoeira e da diferença de uma para outra. No ensino regular na 8ª ano, quando tem as festividades do Rosário, levamos lá para conhecer a Congada. Tudo isso é fonte de pesquisa, a produção dos meninos é guardada, fica no laboratório (FLORESTA, 2010).

A produção de textos pelos alunos é estimulada desde os anos iniciais, possibilitando o aprendizado da escrita e não apenas a reprodução de textos já prontos. A observação direta é encorajada, sendo comum o deslocamento de alunos e professores para a observação em campo. O ensino da cultura afro-brasileira ocorre em todos os anos do ensino fundamental, mas especificamos o sexto ano para esta análise. Um aspecto significativo da prática da ESEBA sobre o ensino da temática é o fato de o estudo não ocorrer a partir da obrigatoriedade com a aprovação da Lei 10.639/2003. Muito antes disso, segundo a narradora, os professores já abordavam as temáticas relacionadas à história do negro em Uberlândia, discutiam a questão racial e o racismo, assim como os demais aspectos da história e da cultura da África.

A professora Leila apresentou sugestões para a atuação dos professores de História sobre a temática. Em primeiro lugar, destacou o papel das licenciaturas, assim como do estágio desenvolvido nas escolas, pelos futuros professores. Assim como também ressaltou a importância dos movimentos sociais na escola, quando cita uma experiência de professores da ESEBA:

Mas foi uma iniciativa que tem envolvimento com o Movimento Negro, então acho que esse é o caminho. A Lúcia Helena, da área de Psicopedagogia, e alguns da filosofia, mas ela tem ligação com os Movimentos Negros, então, acho que essa temática vai ser inserida na escola muito mais por iniciativa de pessoas que estão dentro dos Movimentos do que na escola. Considero interessante a iniciativa das colegas, elas chamaram os alunos da EJA, de todas as salas. Como professora da área de História não tive a iniciativa, e assumo. E, as professoras tiveram, estão envolvidas em movimentos, então acho que isso é importante, os

1972, levam seu filho D. João e sua mulher, a espanhola Carlota Joaquina, ao trono português. Em 1807, para escapar das tropas napoleônicas, o casal se transfere às pressas para o Rio de Janeiro, onde a família real vive seu exílio de 13 anos. Na colônia aumentam os desentendimentos entre Carlota e D. João VI. CAMURATI, Carla. *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*. Colorido. 100 min. Brasil, 1995. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=104>>. Acesso em: 02 set. 2011.

movimentos sociais entrando na escola e fazendo esse trabalho educativo, porque desperta os professores para isso. (FLORESTA, 2010).

A existência da disciplina História da África no currículo dos cursos de História não garante essa prática no Estágio realizado pelos alunos nas escolas. Para isso acontecer, faz-se necessária uma integração entre os professores formadores das diferentes áreas. Como professora formadora de Prática de Ensino e Estágio, durante anos no curso de História da UFU, vivenciei o fato de que é difícil integrar os conteúdos das demais disciplinas à prática de ensino, pois o professor de Prática de Ensino, geralmente, atua de forma isolada, não havendo discussão dos temas prioritários definidos no curso. Nas escolas, ocorre uma articulação dos temas.

A professora também sugeriu a participação dos professores nos Movimentos Sociais, propondo sua presença na escola para a apresentação de propostas sobre a temática. A participação dos movimentos sociais na elaboração da Lei, assim como na produção de material de pesquisa sobre a temática, e antecede a aprovação da obrigatoriedade. Mas pode ser mais bem aproveitada com a sua participação ativa nas escolas, e, conforme sugere a professora, não apenas como atração a ser vista em determinados momentos, mas com protagonismo na definição dos saberes e práticas. Entre suas propostas para o estudo do tema, está a promoção de seminários nos quais a temática possa ser debatida entre os diferentes segmentos de ensino.

A colaboradora sugere uma formação não apenas nos cursos de História, mas também na Literatura, Artes, Matemática, por exemplo.

As licenciaturas não só de História, não é um tema só da História, as licenciaturas deviam olhar essa questão e ver onde podem usar isso. Por exemplo, Arte e História, a Música, não só como herança no Brasil, mas a sonoridade, de onde vem a musicalidade do negro [...]. Poderíamos fazer isso junto com professor de Música. Os da Matemática poderiam trabalhar com estatística, quantas tribos vieram, qual o número, origem das pessoas. No ensino médio, Sociologia, Antropologia, então, não acho que seja uma temática exclusiva da História. A poesia, o que o português poderia resgatar as cantigas das senzalas, tem tantas produções sobre isso. Trabalhar com a oralidade, história oral, em Uberlândia, é um espaço fantástico, porque a gente não conhece os descendentes dos quilombos. Tem muita coisa a fazer, e isso tudo contribuiria (FLORESTA, 2010).

No planejamento do ano de 1995, para o oitavo ano, as professoras Alécia de Pádua Franco e Leila Floresta, apresentam como objetivo geral:

Estudar e relacionar alguns acontecimentos históricos ocorridos no Brasil, na América e no restante do mundo, principalmente nos séculos XVII, XVIII e XIX, analisando o processo de fortalecimento do CAPITALISMO e a formação de aspectos presentes atualmente em nossas vidas como: o PRECONCEITO RACIAL, as IDEIAS LIBERAIS, que norteiam vários dos projetos políticos existentes no Brasil e no mundo, os LIMITES DE NOSSA INDEPENDÊNCIA POLÍTICA, devido à nossa DEPENDÊNCIA ECONÔMICA E CULTURAL em relação aos EUA e outros países.

Os conteúdos desenvolvidos foram a escravidão e o Preconceito Racial, na primeira unidade, sendo abordada, “*a escravidão na América Colonial*”, com destaque para diferentes “formas de escravidão de índios e de negros”, refletindo sobre as justificativas biológicas e religiosas para a escravidão, o estudo das nações africanas e suas diferentes culturas, o tráfico negreiro e as condições de vida e de trabalho. A resistência e a luta dos escravizados contra a escravidão e a luta pela abolição também foram objeto de estudo, como também o preconceito racial na atualidade. Uma pesquisa de campo sobre o “*Negro em Uberlândia*” fecha o bimestre, assim como o tema “*Escravidão no Brasil atual*”.

As atividades desenvolvidas no 7º ano, em 2010, pela professora Alinne Grazielle Neves Costa, na segunda unidade, focalizando o tema “*Culturas em choque, culturas em trânsito*”, por meio da apresentação do estudo da história da África e do texto, por ela elaborado “*África e africanos: mosaico de culturas*”, de três páginas. As referências utilizadas foram Niane (1988), Boulos (2009), Projeto Araribá (MELANI, 20017), Souza (2007). A autora realizou uma reflexão junto aos alunos: quais os impactos decorrentes do contato de diferentes culturas, a europeia e a africana. Além de informações sobre o continente, a diversidade de povos e de línguas, ressaltou a existência de sociedades organizadas, como ainda sua própria história. Ao contrário do que assegurava a historiografia europeia sobre a África, Hegel (2005, p. 20), afirmava: “[A África] não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização”. A forma de ver o continente africano no século XIX perdurou até a atualidade. Salum (1999, p. XXX) chama a atenção para essa situação ainda existente no estudo da África:

Para compreendermos a cultura material das sociedades africanas, a primeira questão que se impõe é a imagem que até hoje perdura da África, como se até sua ‘descoberta’ fosse esse continente perdido na obscuridade dos

primórdios da civilização, em plena barbárie, numa luta entre o homem e natureza. De fato, a história dos povos africanos é a mesma de toda humanidade: a da sobrevivência material, mas também espiritual, intelectual e artística, o que ficou à margem da compreensão nas bases do pensamento ocidental, como se a reflexão entre homem e cultura fosse seu atributo exclusivo, e como se natureza e cultura fossem fatores antagônicos.

A professora apresentou, em pequenos textos complementares, informações sobre a cultura, a exemplo os *gritos*, que, segundo Lima (1998, p. 23), na língua bambara significa *diélis*, (diéli quer dizer sangue), designando músicos e poetas contadores de histórias e conhecedores de diversas línguas, cujo papel é de transmissão do conhecimento por meio da oralidade. O *griot* era encarregado de preservar e contar as histórias, lendas e canções do seu povo. Sendo músicos, contadores de histórias, os comediantes e os professores. Estes eram contratados pelos reis para ensinar a seus filhos o conhecimento sobre plantas, tradições, histórias, assim como conselhos. O papel do *griot* era o de ser a memória do povo.

O texto produzido pelos alunos foi complementado com citações de autores diversos para sua melhor fundamentação, além disso, teve continuação no texto “A África dos grandes reinos e impérios”, de que constavam quatro reinos africanos, sendo: Gana, Mali, Congo, e Benim (SOUZA, 2007). A informação sobre a aspectos físicos foram relevantes para a compreensão da história destes povos. A autora do texto ressalta os principais aspectos físicos, como a localização do deserto do Saara, de Calahari, os rios, as florestas. Apresenta, também, os limites deste continente. O reino de Gana é localizado no tempo e no espaço, assim como em seus principais aspectos econômicos, políticos, sociais. O reino de Gana é destacado por atividades ligadas à pecuária, agricultura, mas, sobretudo, pelo comércio, sendo o ouro o principal produto. Além de apresentar Gana no período histórico do seu apogeu, nos séculos IX e X, trata do domínio português, era chamada de “Costa do Ouro”. Na atualidade, além do ouro, produz cacau e madeira. Continua sendo um dos maiores produtores de ouro do mundo.

De acordo com SILVA (2006), o continente africano, Figura 05, a seguir, cuja extensão é de 30.259.752 quilômetros quadrados, praticamente se divide em dois, pela presença marcante do deserto do Saara, que determina duas realidades: a mediterrânea e a subsaariana, tendo como limite o meridiano 22°. Latitude norte. Em relação ao relevo, o destaque são as extensas falhas tectônicas, do lado do oceano Índico, que se estendem desde Maláui até o Mar Morto. Na região, sobressaem os lagos, como o Alberto ou Onkebonyo, Maláui, Turcana, e o maior deles, o Vitória ou Nianza.

Figura 5 - Mapa físico do continente africano



Fonte – Disponível em: <<http://www.africa-turismo.com/mapas/mapa-fisico.htm>>. Acesso em 25 ago. 2011.

Na sequência do texto, a professora Alinne Grazielle Neves Costa apresenta o império de Mali, particularmente nos séculos XIII a XVI. Na bacia do rio Níger, onde hoje se localizam o Senegal e Guiné, desenvolveu-se um rico reino, que tinha importantes cidades e um comércio sobretudo com tráfico de ouro, sal, escravos, marfim, noz-de-cola, sobre os quais cobrava impostos. Também produzia artesanato. A principal cidade, Timbuctu, era um

centro cultural importante, com vastas bibliotecas, universidades islâmicas, mesquitas. A cidade foi reconhecida como patrimônio mundial pela UNESCO⁶⁴, em 1988. Na sequência, discorre sobre o reino do Congo com suas principais atividades, assim como as bases da sua economia, a pecuária, agricultura e comércio em destaque. Hoje, República Democrática do Congo.

Finaliza o texto com o reino de Benim, onde hoje se localizam Nigéria e Camarões. Considerado importante centro comercial, integrava como os demais reinos, a rota de ligação entre os povos do norte da África e do comércio mediterrâneo com as regiões ao sul do Saara. Esclarece que as regiões salientadas conviviam, ora em paz, ora em conflito, mas com comércio ativo e com a convivência de diferentes culturas e religiões, sendo elas animistas, judias e islâmicas. A exploração da região pelos portugueses, a partir no século XV, estendeu este comércio, assim como a cultura, para as demais regiões do mundo, principalmente para a América. Sendo o Brasil sua principal colônia nos séculos seguintes, e escravidão vai se tornar o principal meio de produção.

Sobre a escravidão, a professora Alinne Grazielle Neves Costa esclareceu as características da escravidão existente na África e a escravidão moderna, adotado no novo mundo, respondendo à questão sobre: a existência da escravidão na África antes mesmo dos europeus ali chegar. Sobre isso, afirma:

E de fato, isso é verdade. Escravizavam-se os criminosos, os que não pagavam dívidas e também os prisioneiros de guerra. Mas os cativos podiam trabalhar para seus senhores por certo tempo, geralmente de dois a quatro anos, e recebiam um pedaço de terra para seu sustento. Também podiam se casar e desempenhar funções administrativas e militares. A condição dos escravos na África era, no entanto, muito diferente da dos africanos que mais tarde foram escravizados no Brasil. E é importante destacar que as sociedades africanas não foram escravocratas, isto é, a escravidão não era a única nem a principal instituição social. (COSTA, 2010).

⁶⁴ UNESCO utiliza critérios para a definição de patrimônio mundial, sendo Timbuctu escolhida por representar uma obra-prima do gênio criativo humano e por estar diretamente ou tangivelmente associada a eventos ou tradições vivas, com ideias ou crenças, com trabalhos artísticos e literários de destacada importância universal.

A avaliação do conteúdo ocorreu por meio de uma prova sem consulta, com questões abertas, objetivando avaliar o aprendizado com a análise de questões propostas. Solicitou aos alunos não apenas o conhecimento, o conteúdo, mas sua compreensão, inclusive de problemas atuais. Como, por exemplo, quando pergunta: “Na sua opinião, os povos africanos ainda são vistos como selvagens e bárbaros pelos povos de outros países e continentes?”⁶⁵. Para responder, além do conhecimento sobre a África, o aluno precisava também estar apto a argumentar sobre o preconceito existente no Brasil e o seu significado, assim como ser capaz de indicar formas de superação de tais problemas.

O tema preconceito racial na escola, investigado por Carvalho (2009), pode ser percebido na dificuldade dos professores em identificar a cor dos seus alunos, de acordo com as categorias do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena). Afirmaram que não importa se são de cor azul, verde, evitando se posicionar sobre o pertencimento racial dos alunos. A autora percebeu, nas professoras, uma tendência em clarear os seus alunos, quando solicitadas a identificá-los pela cor. Conforme o trecho a seguir:

Parece que, para professoras brancas, habituadas a essa postura pretensamente neutra com relação a si mesmas, reconhecer algum pertencimento racial nas crianças é embaraçoso. Sendo esse pertencimento percebido com mais frequência nos negros, e além disso, associado a características negativas, elas pareciam fazê-lo apenas em último caso, em especial quando se tratava de “suas crianças”, alunos com quem mantinham relações afetivas e uma convivência estreita, como se tentassem protegê-los desse contexto, desses problemas relativos ao pertencimento racial (CARVALHO, 2009, p.102).

Outra questão solicitada foi a sobre a afirmação de Hegel, dizendo que a África não tem interesse histórico próprio, como já citado neste capítulo: “Qual é a ideia central que Hegel expõe sobre a África? Qual o modelo de civilização em que ele se baseia para ter este pensamento? Depois do que você estudou sobre a África, você concorda com a afirmação de Hegel?” O solicitado pela professora possibilita a reflexão sobre a questão investigada junto aos professores sujeitos desta pesquisa: Em sua opinião, a que se deve a aprovação da Lei? Você considera que a aprovação da lei está diretamente relacionada a uma nova forma de pensar e significa uma ruptura com a matriz europeia, uma afirmação de outras formas de conhecer? Significa também, em sua opinião, que a formação geral do professor está processando essas mudanças?

⁶⁵ Avaliação elaborada pela professora Alinne Grazielle Neves Costa.

A professora Leila Floresta respondeu a essa pergunta com a prática observada na ESEBA. Afirmou que as práticas são ainda isoladas, com a iniciativa de professores que participam de movimentos sociais, do movimento negro. Eles têm interesse em buscar informações e aplicá-las na escola, mas não por formação acadêmica.

[...] a Universidade, e eu fico me perguntando, mesmo dentro da Universidade, quem lida com a prática de ensino hoje, como isso é feito, porque pelos estagiários que vêm na escola, eu não vejo que estão formados para trabalhar dessa forma, então acho que é uma coisa que a gente tem que perguntar. Essa formação do professor que está levando à mudança ou é essa lei que está tentando forçar a fazer outra formação do professor para desencadear essa mudança no ensino? Fico pensando que nos vários concursos que tem, vemos 40, 50 aulas de alunos, recém-saídos da UFU, e normalmente ocorre alguma coisa que cabe o tema da escravidão, mas não consigo perceber mudanças expressivas nessa forma de tratar o tema. Continua o mesmo discurso de 10, 15 anos atrás. Então penso lá fora, nas escolas estaduais, municipais, como isso está sendo feito, houve mudança perceptível? (FLORESTA, 2010).

A atividade desenvolvida pela professora Aline, na escola investigada, demonstra que algumas experiências já estão acontecendo. A professora Alécia Pádua Franco, no programa do 4º. Ano, no ano de 2009, apresenta, na proposta curricular, o estudo sobre a formação da região do Triângulo Mineiro e de Uberlândia, nos séculos XVIII, XIX e XX. No terceiro item, aborda a temática “*Conflitos sociais na história de Uberlândia*”, o estudo do preconceito racial, o movimento negro e também a cultura negra por meio da Congada e das Escolas de Samba da cidade.

Em 2010, a área de História redigiu um Relatório respondendo ao questionamento feito pelo Promotor de Uberlândia, sobre o cumprimento da legislação sobre a temática da História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e também sobre estudos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶⁶ nas aulas de História da ESEBA. Na argumentação final, apresenta:

⁶⁶ ECA (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE) No dia 13 de julho de 1990, foi sancionada a lei nº 8069, documento que dispõe sobre os direitos de crianças e adolescentes. O contexto mundial da aprovação da Lei é de modificação na forma de ver a criança: como cidadão.

Antes, havia, no país, o Código de Menores, de 1927, para lidar com “crianças em situação irregular”, que eram abandonados. A forma filantrópica, principalmente da igreja Católica, era utilizada devido à ausência do Estado. Com a legislação de menores, de 1979, tratava o menor como problema de segurança, sendo encaminhados para instituições de segregação.

A realidade de muitos jovens mudou ao longo dos 17 anos de existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas casos de trabalho infantil, exploração e violência contra a infância e juventude ainda existem.

Tanto nos estudos das temáticas do programa curricular quanto nos projetos aplicados para além do programa, norteamos nosso trabalho por uma perspectiva histórica que visa relacionar passado e presente e refletir sobre as relações de poder, conflitos, divergências e convergências entre os vários grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Relações de opressão, resistência, negociações. Temos o cuidado de, ao invés de homogeneizar, vitimizar ou transformar em vilões os brancos, índios ou negros, observar a pluralidade e as contradições existentes entre e intra cada um destes grupos étnicos. Desenvolvemos atividades e debates que têm o objetivo de incentivar os alunos a se posicionarem criticamente em relação a situações de preconceito e diversidade cultural (ESEBA, 1010).

No relatório, são apresentados os conteúdos relacionados à história da África e da cultura africana nas diferentes séries do ensino fundamental, desde os anos iniciais. No 3º. Ano, nas aulas de História, abordam-se variadas experiências da infância no passado e no presente. Questões: como o que é infância? O que é ser criança? Sempre foi assim? São desenvolvidos estudos de caso, como, por exemplo, em comunidades indígenas brasileiras, em uma sociedade tribal africana e em um país da Europa.

O conteúdo programático do quarto Ano focalizou o tema “*Uberlândia na História do Brasil*”, quando foi tratada a história dos “*Trabalhadores escravos e livres*”. Nos “*Conflitos sociais na história de Uberlândia*”, o destaque é para o estudo do preconceito racial e do movimento negro em Uberlândia. Os “dois lados da avenida” trata do preconceito racial existente na cidade, especialmente até a década de 1950, período em que, na Avenida Afonso Pena, existia a definição de um lado para os brancos e um lado para os negros, prática registrada nas fontes pesquisadas, assim como ainda presente na memória dos mais velhos.

Toda esta organização dos negros foi muito importante para acabar com cenas de preconceito muito comuns em nossa cidade nos anos 1940 e 1950. Dois exemplos são marcantes. O maior divertimento da população uberlandense era ir ao cinema. Dentro das melhores salas de projeção da cidade, Cine Teatro Uberlândia e Cine Teatro Avenida, os melhores lugares, mais à frente, ficavam para a população branca e rica, os piores lugares, mais ao fundo, eram para os pobres e negros. Estes lugares eram chamados de “galinheiro” ou “poleiro”. Após as sessões de cinema no domingo, acontecia um verdadeiro “vai-e-vem” de rapazes de terno e gravata, e moças com seus vestidos de baile, que passeavam pelas calçadas da Av. Afonso Pena, ao lado do cinema (os moços ficavam parados de um lado da avenida e as moças passavam de lá para cá, trocando olhares com os rapazes). Porém os negros

eram impedidos de participar deste espaço que era reservado para os brancos. Eles podiam passear do outro lado da avenida não ocupado pelos brancos. Na Praça Tubal Vilela, os negros só podiam ficar do lado da Av. Floriano Peixoto, pois o lado da Avenida Afonso Pena era considerado dos brancos. (FRANCO, 2009).

No oitavo e nono ano, a História da África e da cultura afro-brasileira é estudada nos temas “tradicionalmente” reservados ao assunto nos manuais escolares. Mas, segundo os relatos, é desenvolvido de forma crítica, de acordo com as recomendações da Lei 10.639/2003, mesmo antes de sua aprovação. No item “Relações sociais na sociedade colonial brasileira”, o estudo é realizado no tópico “A África, o tráfico negreiro e a escravidão de africanos” em Casa-Grande e Senzala: relações de interdependência entre dois “mundos”. A temática da Abolição da escravidão no Brasil é estudada no item: “O processo de abolição: da opressão à liberdade”. Várias são as análises desenvolvidas, como, por exemplo, o estudo das diferentes interpretações sobre os sujeitos envolvidos na abolição, assim como as pressões e interesses presentes nesse processo. Outro aspecto importante estudado é o que trata do negro na sociedade brasileira atual.

Constatamos, também, que escola desenvolvia projetos, além do proposto no currículo, como, por exemplo: “A Festa do Rosário e o Congado em Uberlândia”, com o envolvimento dos alunos que participam da festa; o “Projeto Preconceito Racial em Uberlândia e no Brasil”, na forma de uma pesquisa de campo realizada com os alunos, além da promoção de “Mesa-Redonda” com a participação de lideranças do Movimento Negro da cidade.

As atividades de extensão também são propostas pela ESEBA com o objetivo de socializar as pesquisas e as práticas desenvolvidas, na forma de publicação em periódicos de referência no ensino de História, como os Cadernos de História⁶⁷, e a revista Nossa História. Além disso, os professores oferecem cursos e oficinas para professores das escolas municipais e estaduais da cidade e da região. Participam, também, com apresentação de trabalhos, em eventos científicos nacionais da área, como nos Simpósios da Associação Nacional de Professores de História e os Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História.

⁶⁷ Cadernos de História publicação direcionada ao ensino de História, com a participação dos professores da ESEBA. INHIS/UFU. A publicação foi interrompida a partir do 2007, com a publicação do número 15.

4.1.5. Na Escola Privada Confessional

O professor Gilberto Pereira da Silva atua na rede privada confessional. Afirmou que, na Graduação, não teve contato com a História da África, nem na Pós-Graduação *lato sensu* em Filosofia. No Mestrado em História e na experiência de dois anos como professor substituto no Curso de História, em que participou de vários encontros: reuniões de professores, palestras, e que em nenhum momento, se envolveu com o tema. Relata que o que sabe sobre o tema está no campo do senso comum, ampliado com a leitura de revistas na área de educação, jornais e filmes temáticos. Conta também com a curiosidade como historiador, observador dessas particularidades, da questão da cultura. Às vezes, problematiza estas questões. “O conhecimento que eu tenho é o que parte da minha ansiedade, do meu desejo de conhecer um pouco. Não que seja conduzido na forma de exigência, da área pedagógica, em termos de currículo. É claro que existe uma exigência pessoal”.

O professor atuava no ensino fundamental, no oitavo e nono ano, e também no ensino médio. O planejamento das aulas, assim como os livros didáticos usados são aqueles publicados nacionalmente, pela rede de ensino que administra a escola. A apostila utilizada com alunos, de autoria de Lucília Siqueira (2007), que tivemos acesso, por empréstimo do professor, não trata da temática História da África. O negro aparece apenas no contexto da escravidão, com ilustrações de pintores consagrados, como Rugendas, do século XIX⁶⁸, apresentando cenas de trabalho escravo, à página 45. Também do pintor Antônio Parreiras, de 1923, com cenas do julgamento de Felipe dos Santos, à página 58.

Em um capítulo, aparece uma fotografia referindo-se aos negros em aspectos positivos, à página 35, no capítulo 4, que trata da Colonização da América do Norte. Já nas atividades propostas, no item “Amplie seus conhecimentos”, é publicada uma fotografia de uma família americana comemorando o “Dia de Ação de Graças”.

Na fotografia, está representada uma mesa farta e bonita, uma família negra com sete pessoas, de diferentes idades, sorrindo, mulheres, homens e crianças festejando a data. A questão avaliativa proposta na atividade é assim apresentada, depois do enunciado:

⁶⁸ Johann Moritz Rugendas (1802 - 1858) Pintor e desenhista germânico nascido em Augsburg, Alemanha, que deixou imensa obra que se constituiu em um dos mais importantes documentos sobre o Brasil, durante sua estada no país (1821-1835) e escreveu o livro *Viagem pitoresca ao Brasil*, publicada no Brasil (1835). De uma família de artistas, fez seus primeiros estudos com o pai e depois aperfeiçoou-se na Academia de Belas-Artes de Munique. Disponível em: <<http://www.sampa.art.br/biografias/johannmoritz>>. Acesso em 03 set. 2011.

Os peregrinos que chegaram no navio *Mayflower* em 1620 sofreram drasticamente com o primeiro inverno que passaram na América, quando quase a metade deles morreu. A tragédia só não foi total porque os peregrinos receberam ajuda dos indígenas da tribo Whampanoag, especialmente de um deles, chamado Squanto [...]. (SIQUEIRA, 2007, P.35)

Depois de informar no texto a origem do dia de Ação de Graças e seu significado, o exercício solicita aos alunos que respondam, de acordo com o texto e com a fotografia, se as alternativas propostas são falsas ou verdadeiras. Todas as afirmativas se referem ao tema dia de Ação de Graças, sua história e seu significado, a imagem da família utilizada como exemplo é de uma família americana, mas não foi informada nem no enunciado, nem nas questões propostas. O texto do capítulo se refere à escravidão no processo de colonização inglesa dos Estados Unidos da América e não faz referências específicas à situação dos negros naquele país. O uso da fotografia parece cumprir, de forma superficial, as orientações para o ensino de História, mas de maneira distante das diretrizes apontadas na legislação e na importância da contribuição africana na constituição dos países americanos.

O professor afirmou que abordou o tema descolonização da África no nono ano, utilizando-se de estudo de caso. Para isso, escolheu três países africanos, Angola, Moçambique e Argélia para o aprofundamento. Faz crítica à forma como o estudo do tema privilegia a relação da Europa com a África.

Normalmente, não é um estudo da África, mas é olhá-la como consequência de crise europeia. É o inverso de olhar a África de dentro. Na realidade, a gente consegue fazer isso, suscitar algumas críticas, reflexão, é isso que o professor faz. Por exemplo, quando discutimos aquela questão de Conselho de Bandung⁶⁹, quando buscam reforçar a nacionalidade, e discutem a coisa do nacionalismo africano, o quê o motiva. Como foi o processo histórico de dominação europeia na África, quais são as consequências disso, a questão da culturalização, da resistência, ou aderir à cultura que vem de fora, isso fica visível no processo de colonização porque você tem dentro da África a resistência, mas também tem a não-resistência (SILVA, 2010).

⁶⁹ Conselho de Bandung. Em 1955, os principais Chefes de Estado dos países de Ásia e de África que reconquistaram a sua independência política, reuniram-se pela primeira vez em Bandung. Os líderes asiáticos e africanos reunidos em Bandung estavam longe de se identificar uns com os outros. As correntes políticas e ideológicas que representavam, os diferentes conceitos sobre o futuro da sociedade a construir ou a reconstruir e as suas relações com o Ocidente, eram muitos temas da diferença. No seu programa mínimo comum, constava o objetivo da descolonização política da Ásia e de África. Em absoluto, todos entendiam que a recuperação da independência política era apenas um meio, sendo o fim a conquista da libertação econômica, social e cultural. Havia a opinião maioritária dos que imaginavam o "desenvolvimento" possível na "interdependência" no seio da economia mundial, e outra, dos líderes comunistas, que defendiam que sair do campo capitalista levaria a reconstruir – com a URSS, ou à sombra dela – um campo socialista mundial. (SAMIR, Emir em entrevista para Rémy Herrera). Disponível em: <http://www.mra.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=177>. Acesso em: 02 set. 2011.

Segundo ele, a temática é pouco explorada no ensino fundamental e, praticamente, não é estudada no ensino médio. Como o professor atua nos dois níveis, afirmou que no 3º ano, do ensino médio, os professores são “reféns” da proposta curricular do vestibular. Mesmo assim, procura refletir sobre aspectos da cultura, da resistência negra. Cita como exemplos a utilização de filmes para a discussão do *apartheid*, das questões econômicas, da resistência ao imperialismo e dos problemas deixados pela dominação e de séculos de exploração. O papel de Nelson Mandela, segundo ele, também é relevante para a compreensão da mentalidade africana.

O professor investigado considera os filmes fontes pertinentes para o estudo da temática, assim como a internet uma aliada, principalmente no ensino fundamental, pois os alunos têm esse meio como prática cotidiana. Além de ter recursos técnicos que podem ser utilizados no ensino de História, como as animações elaboradas pelos alunos, “Power point” para apresentação de trabalhos. O banco de dados da internet é imenso e deve ser utilizado pelos professores. Além de textos escritos, as imagens disponíveis favorecem a curiosidade e despertam o interesse dos alunos. Também lá estão acessíveis mapas históricos e geográficos, documentários, objetos e obras de arte dos principais museus do mundo.

Considero os livros didáticos muito pobres com relação a essa discussão. E o olhar da África a partir de uma expansão europeia, não vindo de dentro da África. Acho que a pesquisa na internet ajuda a mudar o foco. Agora trabalhamos com apostila, mas quando trabalhávamos com livro o enfoque era uma análise muito economicista da África dentro da expansão capitalista, a questão da subjetividade, das mentalidades, isso não aparecia. A gente, às vezes, conseguia provocar uma questão nesse sentido, mas a partir do professor e pesquisando na internet, mas os livros didáticos não ofereciam essa possibilidade (SILVA, 2010).

Para suprir as insuficiências do material didático, seja na forma de livro ou de apostila, o colaborador sugere, inicialmente, que o professor sinta essa necessidade, o que é de fundamental importância, pois sem o interesse do professor não vai haver ensino de História da África. O ensino deste tema deve despertar a necessidade de entender o Brasil a partir de suas matrizes principais, sendo a África uma delas, mas pouco compreendida em sua importância. Defende a busca de formação continuada, de encontros, de discussão entre educadores, a escola, a comunidade para uma reflexão sobre a Lei e também sobre a necessidade deste estudo. Lança uma questão oportuna para esta pesquisa: o papel da família na discussão.

Seria bacana se a própria comunidade cobrasse isso, mas será que isso é vontade da família, ela vê relevância nisso? Se ela percebesse que esse estudo enriqueceria seu filho, o processo aconteceria com muito mais rapidez. Se aparecer no vestibular com uma problematização necessária também. Não dá para pensar na formação do aluno sem considerar todo o paradigma, o professor, a escola, a sociedade civil, as instituições, senão o professor fica muito cobrado. Perguntam “o professor está preparado?” Eu pergunto “a sociedade quer isso?” Se sair na rua perguntando às famílias se acha importante estudar sobre a África, ou é mais importante o inglês? O que vai cair no vestibular? Então, temos que pensar o que a sociedade quer. A escola é reflexo disto. Acho que por esse motivo o assunto está tão pouco explorado (SILVA, 2011).

A importância da família é destacada pelo professor Gilberto Silva que revela sua preocupação como o conteúdo se dá em relação aos que são solicitados no vestibular, demonstrando que valorizam o que possibilita aos seus filhos o acesso à universidade e a empregos melhores. A busca do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) é percebida pelo professor na perspectiva dos pais. O seu olhar, a partir do ponto de vista de quem atua em escola privada, onde a educação dos filhos é um alto investimento do qual os pais esperam retorno na forma de acesso dos filhos às profissões socialmente valorizadas. O problema do racismo, das dificuldades enfrentadas pela população afrodescendente não são fatores determinantes enquanto não se transformarem em conteúdo solicitado nas avaliações de acesso às vagas nas universidades públicas.

Talvez vão pensar melhor em um estado em que há mais afrodescendentes, como a Bahia, lá isso tem muito mais ênfase que em Santa Catarina. Tem a ver com a realidade cultural, social, étnica. Lanço a questão para você “o que a sociedade quer?” Porque implantar uma lei sem que ela tenha ressonância da sociedade. É onde ela empaca. A mudança deveria ser coletiva. Existem os movimentos sociais. E eles conseguem visibilidade no debate e algumas conquistas. Mas será que os representantes desse grupo são co-autores desse desejo (SILVA, 2010).

O professor argumenta sobre a relevância do tema, levando em conta as diferenças existentes nos estados brasileiros, se seria justificado mais em alguns deles. Questiona se a lei aprovada é uma conquista da sociedade, dos movimentos sociais. O lugar de onde o professor fala, atua, sua vida social, religiosa, cultural ficam evidentes na forma como lida com a temática, assim como seus alunos e os pais se envolvem com ela. A ausência de negros na escola, tanto como de professores como alunos, demonstra como a discussão é tratada na escola investigada. Ressalvamos que a relevância do tema ficou mais nítida onde as contradições se revelam, e onde o embate e a necessidade de superação dos problemas se

tornam necessários. Questionamos: a realidade observada nesta escola é representativa de outras escolas na mesma condição: privada e confessional?

Um exemplo de fontes utilizadas pelo professor envolve a relação família e escola e demonstra que existem diferentes modos de despertar o interesse dos alunos.

Por exemplo, tivemos um pai de um aluno da Escola que esteve no Congo. Ele era missionário e trouxe algumas moedas, porque faço coleção de moeda. Então, comecei a mostrar aos alunos as moedas que eu tenho de algumas nações africanas. Eles ficaram curiosos por causa dos desenhos diferentes, e em cima disso surgiu uma pesquisa, nós elegemos alguns países para que eles pesquisassem e tentassem trazer, de forma livre, o máximo de informação possível. Aí a questão da moeda, o idioma, o esporte predominante, linguagem, curiosidades. Até, partindo dessa entrevista, pensei em repetir isso mais vezes, porque foi gostoso, veio deles, e você vê, no olhar deles a motivação, eles sentem vontade de apresentar. Primeiro, eles têm recursos técnicos, usaram “Power Point”. Então, alguns usaram 3d, fizeram animações, então, fica bacana. Quando você lança essa questão, inclusive em ano de copa do mundo, nós como provocadores, com pouco recurso teórico, é um caminho pelo menos para provocar uma leitura. É um desafio, porque falar de Europa e América parece algo bem mais próximo deles. África ainda é uma visão de atraso, como se faltasse civilidade (SILVA, 2010).

No exemplo trabalhado, o uso da tecnologia foi mais destacado do que o conhecimento produzido. Ainda assim, o professor ressaltou a atividade, ponderando que tema ainda é estranho ao cotidiano escolar. A ênfase dada aos recursos didáticos aponta que superaram a do conteúdo estudado. Mas, mesmo assim, consideramos uma experiência válida, pois o professor teve a oportunidade de despertar o interesse pela história da África.

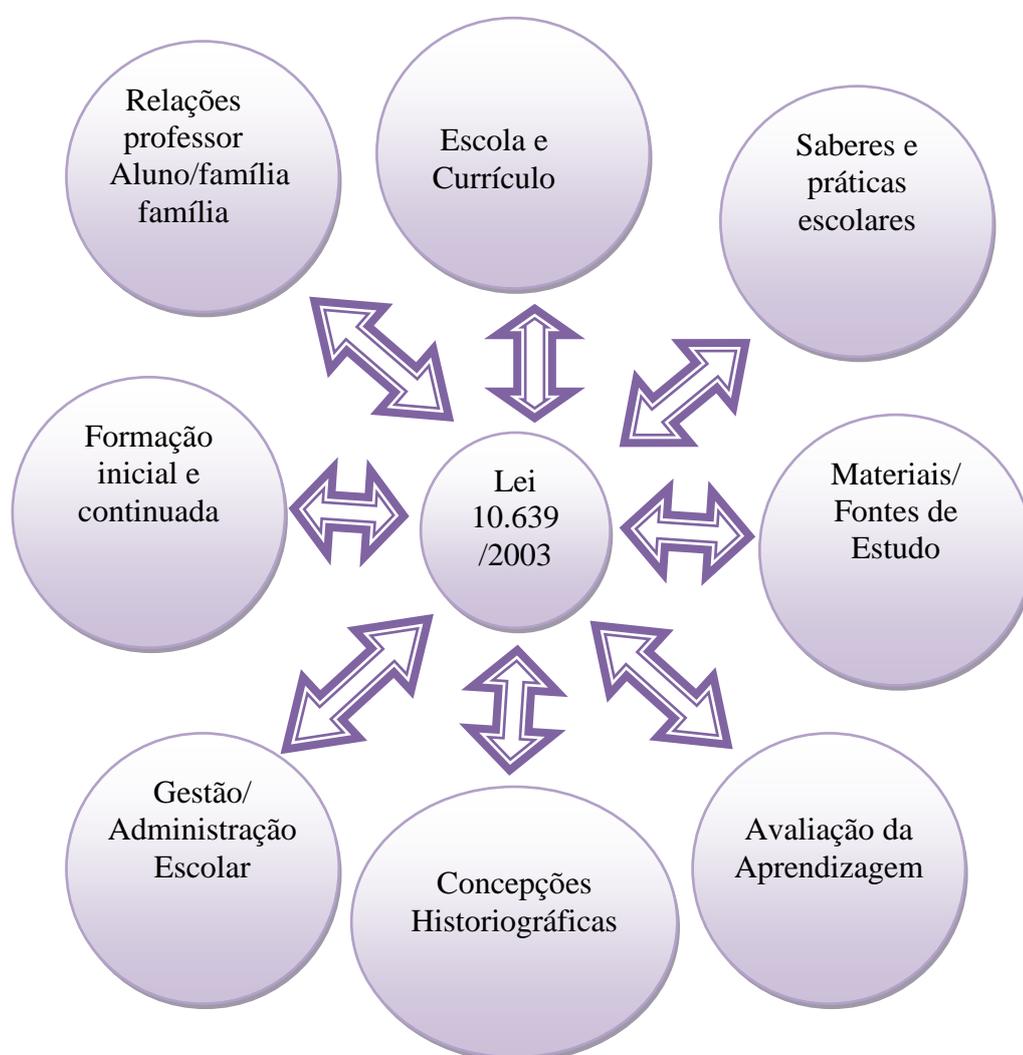
4.2 Uma reflexão sobre os saberes e as práticas escolares

As experiências dos professores aqui registradas propiciam algumas reflexões sobre a formação docente, tanto a inicial como a continuada, a experiência de vida, a participação política dos profissionais nos movimentos sociais, assim como a auto definição como negro, como pardo ou como branco. O trabalho dos professores sujeitos desta pesquisa está marcado pela formação inicial recebida, todos fizeram a Graduação em História na UFU, em diferentes momentos, mas com a ausência do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículo básico. Mesmo assim, as experiências se diferenciam, pois o caminho percorrido por cada um deles é único. Recebem influência do meio social, da família, dos movimentos

sociais, da forma como se relacionam com a escola, com os alunos, com a família dos alunos, entre outros fatores.

A relação existente entre diferentes fatores envolvidos neste processo precisa ser destacada, a aprovação da Lei 10.639/2003 e suas implicações na escola, nas práticas dos professores e sua relação com os alunos. Assim como a busca pela formação continuada e também de fontes de pesquisa, de metodologias, de referências diversas, de projetos interdisciplinares. No quadro a seguir, podemos observar, visualmente, as interações possíveis entre eles.

Figura 06 - Organograma da relação entre diferentes fatores relacionados à Lei 10.639/2003



Os saberes e suas práticas docentes relacionam-se diretamente com a formação inicial e continuada. Neste sentido, evidenciamos que, na atuação dos professores que fizeram estudos após a Graduação, apresentam-se experiências de ensino mais enriquecidas, configuradas na utilização de fontes de pesquisa diversificadas na aplicação de metodologias que incorporam novas linguagens ao ensino, filmes, documentários, fotografias, mapas, depoimentos. Dos cinco profissionais investigados, todos afirmaram que se utilizam de filmes no ensino da temática, citando os mais utilizados por eles. Além dos filmes dos já anteriormente informados, o professor Edimilson sugeriu também aos alunos os filmes: *A cor púrpura*⁷⁰; *Adivinhe quem vem para jantar*⁷¹; *A encruzilhada*⁷²; *Amistad*⁷³; *Distraída para morte*⁷⁴; *Meu mestre, minha vida*⁷⁵; *Mississippi em chamas*⁷⁶; *Quilombo*⁷⁷.

⁷⁰SPIELBERG, Steven. *The Color Purple*. Duração: 152 min. Drama. Estados Unidos. 1985. *A cor púrpura*. Steven Spielberg. Estados Unidos. 1985. 152 min. Drama. Steven Spielberg *A Cor Púrpura* é a história de Celie (Whoopi Goldberg), uma adolescente negra violentada e engravidada pelo próprio pai, que tem seus dois filhos tirados de si ainda bebês durante o início do século 20. Quando é vendida para o não menos cruel Albert (Danny Glover), ela logo perde o contato com a única pessoa que preza, sua irmã Nettie. Cada vez mais maltratada e reprimida, Celie sobrevive dia após dia agarrando-se à esperança de um dia receber uma carta da irmã, que é expulsa de sua vida pelo truculento Albert. Mesmo com tudo isso, Celie encontra em sua jornada pessoas que a ajudarão a encarar a tristeza de frente, superar os constantes maltratos e, algum dia, sorrir novamente. Disponível em: <http://www.kollision.biz/movies/mov_files/mov_colorpurple.htm>. Acesso em: 17 set. 2011.

⁷¹ *Adivinhe Quem Vem Para Jantar*. Stanley Kramer. Roteiro William Rose. EUA. 1967. 108 min. Drama/Romance. Sinopse: Casal de ricos brancos entra em choque quando sua filha Joey anuncia que está noiva de John Prentice, um doutor conceituado, de boa base financeira, apaixonado, porém negro. Como nos anos 60 o casamento entre raças diferentes não era algo comum, John e Joey devem enfrentar os absurdos preconceitos não apenas dos pais brancos da jovem, mas também de outros negros. STANLEY, Kramer *Adivinhe Quem Vem Para Jantar*. Roteiro William Rose. EUA. 1967. 108 min. Drama/Romance. Disponível em: <<http://www.cineplayers.com/filme.php?id=574>>. Acesso em: 17 set. 2011.

⁷² *A encruzilhada*. Walter Hill. EUA. 1986. 98 min. Drama/Musical/Romance. Sinopse: Um jovem e talentoso guitarrista (Macchio), está em busca de uma canção de blues que lhe dê fama e fortuna, e assim, junta-se a um experiente músico do gênero (Seneca) e o acompanha até sua casa no Mississippi. Nesta caminhada, ele aprende uma verdadeira lição de música e vida.. HILL, Walter. *A Encruzilhada*. EUA. 1986. 98 min. Drama/Musical/Romance. Disponível em: <<http://www.g1filmes.com/baixar/download-a-encruzilhada-dvdrip-dual-audio>>. Acesso em: 17 set. 2011.

⁷³ *Amistad*. Steven Spielberg. EUA. 148 min. Anthony Hopkins e Djimon Hounsou. Drama. Em 1839, um grupo de escravos apodera-se do comando do navio que os transportava, a fim de regressarem à sua terra natal. Quando o navio, chamado *La Amistad*, é recapturado e levado para os EUA, os escravos são acusados de crime e encarcerados à espera do seu destino. Inicia-se um processo que irá confrontar as bases de todo o sistema judicial americano. Mas para os homens e mulheres em causa, é uma simples batalha pelo direito básico de toda a humanidade... a liberdade. SPIELBERG, Steven. *Amistad*. EUA. 148 min. Anthony Hopkins e Djimon Hounsou. Drama. Disponível em: <<http://cinema.sapo.pt/filme/amistad/detalhes#sinopse>>. Acesso em: 17 set. 2011.

⁷⁴ *Distraída Para a Morte*. Jeferson De. 2001. Brasil. 14 min. Ficção. Três adolescentes negros caminham pela metrópole. Sem destino, "distraídos", perambulam por vilas, ruas e grandes avenidas. Os dois meninos riem de suas próprias piadas racistas, enquanto a moça observa calada. DE Jeferson. *Distraída Para a Morte*. 2001. Brasil. 14 min. Ficção. Disponível em: <<http://www.curtagora.com/filme.asp?Codigo=3821&Ficha=Completa>>. Acesso em: 17 set. 2011.

⁷⁵ *Meu Mestre Minha Vida*. John G. Avildsen. EUA, 1989, 108 min. Drama. Baseado em fatos reais, o roteiro conta a história de um professor que é convocado a dirigir uma escola cujos alunos são desordeiros. Tráfico de drogas e violência gratuita estão entre os problemas do lugar. Mas a entrada desse homem na instituição, com seus métodos pouco ortodoxos, vai mudar a vida dos estudantes.. AVILDSEN John G. *Meu mestre minha vida*.

O professor ainda sugeriu: Ray⁷⁸; Sarafina⁷⁹; Um grito de liberdade⁸⁰; Uma história americana⁸¹. As formas da utilização dos filmes, as atividades de aprendizagem não foram esclarecidas. Mas foi possível concluir que a metodologia de uso de filmes está associada ao material escrito: livros didáticos, textos diversos, fontes documentais, revistas, mapas, procura enriquecer e não substituir o material escrito. Ficou evidenciado que o uso de imagens provoca uma reação imediata dos estudantes, até por ser uma linguagem presente na sua vida,

EUA. 1989. 108 min. Drama. Disponível em: <<http://www.telona.org/meu-mestre-minha-vida-dvdrip-xvid-rmz-dual-audio/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

⁷⁶ Mississipi em Chamas. Alan Parker. EUA. 1988. 122 min. Rupert Anderson (Gene Hackman) e Alan Ward (Willem Dafoe), dois agentes do FBI, investigam a morte de três militantes dos direitos civis em uma pequena cidade onde a segregação divide a população em brancos e pretos e a violência contra os negros é uma tônica constante. PARKER, Alan. *Mississipi em chamas*. EUA. 1988. 122 min. Drama. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/mississipi-em-chamas/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

⁷⁷ Quilombo. Carlos Diegues. Brasil e França. 1984. 119 min. Drama. Em meados do século XVII, escravos fugidos das plantações canavieiras do Nordeste, organizam uma república livre, o Quilombo dos Palmares. O quilombo sobreviveu por mais de 70 anos, até a destruição final. DIEGUES Carlos *Quilombo*. Brasil e França. 1984. 119 min. Drama. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=96>>. Acesso em: 13 set. 2011.

⁷⁸ Ray. HACKFORD, Taylor. *Ray*. 153 min. Drama. EUA, 2004. Em 1932 Ray Charles (Jamie Foxx) nasce em Albany, uma pequena e pobre cidade do estado da Georgia. Ray fica cego aos 7 anos, logo após testemunhar a morte acidental de seu irmão mais novo. Inspirado por uma dedicada mãe independente, que insiste que ele deve fazer seu próprio caminho no mundo, Ray encontrou seu dom em um teclado de piano. Fazendo um circuito através do sudeste, ele ganha reputação. Sua fama explode mundialmente quando, pioneiramente, incorpora o gospel, country e jazz, gerando um estilo inimitável. Ao revolucionar o modo como as pessoas apreciam música, ele simultaneamente luta contra a segregação racial em casas noturnas que o lançaram como artista. Mas sua vida não está marcada só por conquistas, pois sua vida pessoal e profissional é afetada ao se tornar um viciado em heroína. HACKFORD, Taylor. *Ray*. EUA. 2004. 153 min. Drama. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/ray/>>. Acesso em: 13 set. 2011.

⁷⁹ Sarafina. Darrell Roodt. Roteiro Nbongeni Ngema. Grã-Bretanha. Whoopi Goldberg. 96 min. Drama. Em pleno Apartheid, numa escola de Soweto, em que o exército patrulha de armas e as crianças gritam “Libertem Mandela”, uma professora ensina história de uma forma censurável fugindo ao currículo aprovado pelo regime. Sarafina é uma aluna negra que relata a história sobre a forma de uma carta dirigida a Nelson Mandela e que, como tantos outros adolescentes, se sente revoltada face às injustiças do sistema. Um sistema que as incentiva a estudar para terem uma hipótese de vida, mas que nunca lhes explica declaradamente que nunca terão uma hipótese de igualdade social. ROODT, Darrell. *Sarafina*. Roteiro Nbongeni Ngema. Grã-Bretanha. Whoopi Goldberg. 96 min. Drama. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/cinema/serafina.htm>>. Acesso em: 13 set. 2011.

⁸⁰ Um grito de liberdade ATTENBOROUGH, Richard. *Cry Freedom*. 155 min. Drama. Inglaterra/EUA, 1987. Nos anos 70, na África do Sul do apartheid, Donald Woods (Kevin Kline) é um jornalista branco que conhece e se torna amigo de Stephen Biko (Denzel Washington), o importante militante pelos direitos dos negros. Quando Biko é morto na prisão em 1977, Woods percebe a necessidade de divulgar a história do ativista, a perseguição que sofreu, a violência contra os negros, a crueldade do regime do apartheid. Mas ele e sua família também se tornam alvos do racismo, e precisam deixar o país às pressas.. ATTENBOROUGH, Richard. *Um grito de liberdade*. Inglaterra/EUA. 1987. 155 min. Drama. Disponível em: <<http://cinema.cineclick.uol.com.br/index.php/filmes/ficha/nomeFilme/um-grito-de-liberdade/id/1146>>. Acesso em: 13 set. 2011.

⁸¹ Uma história americana. KAYE, Tony. *American History X*. 119 min. Drama. EUA, 1998. Derek (Edward Norton) busca vazão para suas agruras tornando-se líder de uma gangue de racistas. A violência o leva a um assassinato, e ele é preso pelo crime. Três anos mais tarde, ele sai da prisão, e tem que convencer seu irmão (Edward Furlong), que está prestes a assumir a liderança do grupo, a não trilhar o mesmo caminho. OUTRA HISTÓRIA AMERICANA. Tony Kaye. EUA. 1998. Drama. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/outra-historia-americana/>>. Acesso em: 13 set. 2011.

possibilitando uma interação com o conhecimento. A preocupação sempre presente com o uso desta linguagem está ligada ao lúdico, ou ainda, em perder tempo de aprendizagem com outras metodologias. De acordo com Silva; Ramos, 2011:

TODO FILME SEMPRE ENSINA ALGO. Se ele pertence ao gênero ‘ficção’, ensina a beleza da narração e poesia através de seus conteúdos e de seus procedimentos de linguagem artística, ajuda a ver mais aspectos desses conteúdos a partir da razão sensível, anuncia, através do que não existe ainda, um mundo em transformação. Se ele é um ‘documentário’, permite o acesso a informações e análises sobre o tema via procedimentos jornalísticos ou ensaísticos, aproximando-se mais da razão explicativa sem que isso impeça diálogos com o universo da arte (SILVA; RAMOS, 2011, p. 11).

A defesa do filme, apresentada por Silva e Ramos, tranquiliza em relação a sua utilização no ensino de História, pois receava-se que sem um roteiro prévio elaborado pelo professor, o filme pudesse significar para os alunos apenas uma diversão sem maiores resultados, em termos de aprendizagem do tema em estudo.

Os filmes citados estão nas notas de rodapé com suas fichas técnicas. Consideramos necessário ter informações sobre eles antes da sua apresentação aos alunos. Os citados pelos professores são filmes que contam histórias de racismo, na África e em outros países, como Estados Unidos, Brasil, principalmente. Nesta relação, há filmes brasileiros, como Quilombo, que conta a história de Palmares. Também foram citados os filmes Chica da Silva, Vista a minha pele, e Carlota Joaquina. A inclusão de filmes no ensino de História tem sido uma prática em expansão nas escolas. Todos os professores entrevistados citaram alguns filmes concernentes à temática, demonstrando ser uma opção para ampliar os recursos didáticos. Em relação a isso, verificamos também a indicação de filmes em livros didáticos, como referência importante para o ensino de História. Em relação aos filmes citados, conforme quadro a seguir, podemos analisar alguns aspectos significativos.

Quadro 02 - Filmes sobre a temática

Título	Ano	País	Duração	Temática
Kiriku	1998	França	71 min	Valorização da cultura africana
Vista a minha pele	2004	Brasil	15 min	Racismo e preconceito em sala de aula
Chico Rei	1980	Brasil	115	Valorização de escravizados que se tornaram libertos bem sucedidos
Xica da Silva	1976	Brasil	117 min.	Comédia sobre a vida da primeira dama negra da história do país

Carlota Joaquina, princesa do Brasil	1995	Brasil	100 min	A vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808
A cor púrpura	1985	EUA	152 min	A vida difícil e a violência contra a mulher
Adivinhe Quem Vem Para Jantar	1967	EUA	108 min	Casamento entre negros e brancos e o preconceito nos anos 1960
A encruzilhada	1986	EUA	98 min	Música negra e relação entre brancos e negros no Mississippi
Amistad	1997	EUA.	148 min	A questão da liberdade dos negros nos EUA e o tráfico de escravos
Distraída Para a Morte	2001	Brasil.	14 min	Racismo e preconceito
Meu Mestre Minha Vida	1989	EUA	108 min	Sala de aula, experiência de violência, tráfico de drogas e racismo
Mississippi em Chamas	1988	EUA	122 min	Luta pelos direitos civis e racismo nos EUA
Quilombo	1984	Brasil e França	119 min	História do Quilombo de Palmares e da luta de Zumbi e seu povo
Ray	2004	EUA		A vida de Ray Charles e a música negra americana, assim como a segregação racial americana
Sarafina	1992	Grã-Bretanha	96 min	A segregação racial na África do Sul numa escola de Soweto
Um grito de liberdade	1987	Inglaterra/EUA	155 min	Luta contra o <i>apartheid</i> e a violência contra os negros
Uma história americana	1998	EUA	119 min	Violência e gangues de jovens negros americanos
O Jardineiro Fiel.	2005	EUA/Inglaterra	129 min	Luta contra uma empresa multinacional farmacêutica que utiliza o Quênia para realizar pesquisas em seres humanos
Hotel Ruanda	2004	EUA/Itália/África do Sul	121 min	A guerra civil em Ruanda, em que os <i>hutus</i> matam <i>tutsis</i> , chegando perto de um milhão de pessoas.
Invictus	2009	EUA	133 min	Luta contra a segregação racial tendo como principal personagem Nelson Mandela e o esporte nacional da África do Sul, o <i>rugby</i>

Fonte - autora

A maioria deles foi produzida após a década de 1980, o que caracteriza o momento histórico importante para a percepção da necessidade da reflexão sobre as questões relativas

ao racismo, assim como as denúncias contrárias à manutenção da segregação racial, como a existente na África do Sul. Alguns dos filmes indicados pelos professores tratam do apartheid, como *Sarafina*, que tem sua história em uma escola de Soweto. A maioria dos filmes são produções norte-americanas, indústria caracterizada como a segunda maior produtora da indústria cinematográfica do planeta, sendo a primeira colocada, a Índia. Outros países que contribuem também em proporção equivalente são França, Inglaterra.

Os temas presentes são basicamente o racismo e o preconceito racial, assim como a violência, a música negra americana, personagens negros marcantes e sua história de vida, luta pela liberdade. Também questões como a segregação racial, assim como vivências nas escolas e conflitos entre negros e brancos. No único filme de animação, direcionado às crianças, o tema da cultura negra e dos valores ancestrais foi abordado no filme bem produzido e com um enredo que encanta crianças e adultos, a produção francesa *Kiriku*, um “conto de fadas” emocionante e que possibilita uma rica contribuição para a compreensão da história africana e sua diversidade. Nas produções recentes, principalmente do Brasil, a partir do ano 2003⁸², documentários didáticos foram produzidos para auxiliar o professor em sala de aula.

O aspecto do racismo, abordado na maioria dos filmes citados, é um problema recorrente nas narrativas dos professores quando o assunto é África e cultura afro brasileira. Mas não é um tema de fácil discussão em sala de aula. O professor Edimilson afirmou:

É um trabalho difícil de ser feito, principalmente quando se trabalha com adolescentes e crianças mais novas, é um trabalho que exige muita criatividade e que nem sempre se alcança o que se espera. É comum o aluno xingar o outro, o ato de discriminação na sala de aula pela cor da pele, pelo traço físico, isso ainda acontece, infelizmente. Mas acho que hoje o professor percebe que ao invés de esconder ou fazer vista grossa, passa a ter uma atuação mais significativa de chamar atenção para esses atos discriminatórios, até mesmo adotar medidas socioeducativas para o aluno repensar esse comportamento. E também essa valorização do aluno negro em sala de aula. A gente percebe que, muitas vezes, ele próprio se retrai, acho que o professor deve estar atento a isso, chamar esse aluno para participar, e discutir isso em sala de aula, a questão do racismo, colocando essa questão mais de perto para estimular o debate, e ao chamar o debate quebrar um pouco o racismo, esses pequenos atos em sala de aula que devem ser repensados. Na escola, sempre tem a escolha da “rainha da primavera”, que é aquela aluna mais clara, loira, branca, e, às vezes, ficam de fora as alunas negras. A escola tem que avançar muito, porque ainda mais um é um espaço

⁸² Os professores investigados citaram a informação de que o MEC distribuiu material em vídeo produzido para atender a Lei 10.639/2003.

de exclusão, infelizmente, embora haja uma tentativa de inclusão, na nossa prática ainda tem a questão da exclusão, principalmente a racial (GUILHERME, 2010).

Observamos, entre os professores atuantes em movimentos sociais, uma abordagem fundamentada no tema, com a presença de pesquisadores de referência na bibliografia utilizada, assim como nos projetos desenvolvidos, demonstrando interesse por este estudo mesmo no período anterior à aprovação da Lei 10.639/2003. Isto evidencia concepções de ensino de História no qual os temas como preconceito, racismo, cultura afro-brasileira estão presentes, mesmo não tendo sido objeto de estudo na graduação, estão na experiência de vida dos professores envolvidos com a luta e com o movimento negro, são saberes, concepções e posturas adquiridas. Dos cinco sujeitos entrevistados, três se identificaram como negros ou como pardos.

Conforme o quadro a seguir, podemos visualizar as informações sobre os professores sujeitos desta pesquisa, com os dados de idade, tempo de atuação, cor declarada e formação. A formação após a graduação indica condições de trabalho melhoradas, representada inclusive pela conquista dessas condições em situações nem sempre favoráveis à atuação docente, como na rede municipal e estadual. A experiência relatada por Guilherme e Costa (2010) demonstra a superação das condições de trabalho com criatividade e com recursos e fontes de pesquisa e de ensino inovadoras.

Quadro 03 - Informações dos professores sujeitos da pesquisa

Professores	Idade	Graduação	Tempo de atuação	Cor	Pós Graduação
Beatriz Palis de Ulhôa Portilho (<u>privada laica</u>)	54	História	19	Branca	Não
Maria Joana Costa (<u>municipal</u>)	47	História	19	Negra	Especialização em História
Edmilson Lino Guilherme (<u>estadual</u>)	36	História	10	Negro	Mestrado em História
Leila Floresta (<u>federal</u>)	37	História	23	Branca	Doutorado em Educação
Gilberto Pereira da Silva (<u>privada confessional</u>)	51	História	17	Pardo	Mestrado em História

Fonte - autora.

Ao longo da investigação, identificamos diferenças entre as práticas nas redes de ensino pesquisadas. Dentre elas, destacamos: primeiro, a existência de um maior espaço ocupado pelo tema nas escolas públicas em consequência da Lei 10.639/2003. Tanto no planejamento anual, como também nos conteúdos e metodologias desenvolvidos em sala, como revelam os materiais utilizados pelos professores; segundo, condições materiais diferentes mesmo entre escolas públicas, a diferença da escola federal em relação à estadual e à municipal, onde constatamos um maior acesso a material didático e de fontes de pesquisa, assim como nas condições de trabalho e de salário dos professores; em terceiro lugar, há uma maior flexibilidade curricular nas escolas públicas em relação às privadas, pois o material didático utilizado é elaborado pelas redes que administram as escolas privadas; em quarto lugar, registramos o envolvimento das escolas públicas com o tema antes mesmo da legislação.

Os professores são os principais atores deste trabalho, pois são poucas as iniciativas que recebem o apoio dos demais profissionais da escola, gestores, da equipe pedagógica. O professor é o responsável por realizar os projetos, às vezes, apenas com o apoio de um ou dois colegas. Afirma o professor Edimilson:

Na escola municipal em que trabalho, fizemos um projeto, houve participação da direção e da supervisão, mas na rede estadual, o que sei em nível de Uberlândia se ouve falar muito pouco de projetos voltados à questão da cultura africana e da afro-brasileira, até porque esses trabalhos partem do próprio professor, principalmente da área de História. Nós fizemos alguns trabalhos na rede estadual. Há uma professora da manhã, a Cida, que dá aula nos 6º e 7º ano. Estamos fazendo um trabalho em conjunto, mas é muito pouco. Fizemos um projeto e apresentamos à direção para colocarmos em prática, mas não houve um retorno. Você percebe a importância de ter um gestor para esse processo, para discutir com a unidade escolar, assim você tem um fortalecimento dos projetos. Quando não há interesse e sensibilidade na parte do gestor fica muito difícil, a própria equipe pedagógica não se envolve, o professor fica isolado. Ano passado, apresentamos o projeto para a escola e ela não fez nada para o projeto ser desenvolvido. Inclusive tinha até as metas, estratégias, as etapas, participação da escola, e não houve nem discussão desse projeto, então depende de ações individuais, e a gente tem feito isso (GUILHERME, 2010).

As diferenças entre escolas públicas e privadas ficam visíveis nos materiais didáticos utilizados. Além dos livros didáticos do PNLD, apenas uma das escolas pesquisadas não o utiliza, o material é preparado pelos professores. As atividades desenvolvidas pelos alunos demonstraram isso. Evidenciamos que as escolas privadas estavam mais preocupadas em cumprir o solicitado nos vestibulares, ignorando, às vezes, o conteúdo proposto nas Diretrizes

Curriculares. Mas, novamente, o papel de protagonismo dos professores fez a diferença, os professores não apresentaram o mesmo interesse em formação continuada, até porque o tempo para isso é tomado da vida privada, nos fins de semana, não sendo destinados horários de estudo na carga horária dos profissionais.

[...] projeto de formação, porque, durante a semana, não é possível devido à nossa carga horária. O pouco material que existe na biblioteca não é bom para a formação, se não houver interesse próprio você não fica sabendo do que chegou. O MEC⁸³ fez um material de 50 DVDs, e tem um material sobre cultura africana, até um projeto do Canal Futura que o MEC divulgou em DVDs, mas ficam empilhados lá, se o professor não tiver interesse de ir lá e pegar, não há discussão por parte da supervisão e direção, principalmente na rede estadual (GUILHERME, 2010).

O professor se refere às determinações do Ministério da Educação para a promoção das ações articulando da “creche à pós-graduação” (p.17) de políticas voltadas para garantir o acesso à informação, assim como o combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação. Neste sentido, O MEC, fonte desta informação, publicou e distribuiu entre os professores, entre 2005 e 2007, 29 títulos da Coleção Educação para Todos (SECAP/UNESCO), totalizando 223.900 exemplares. Com a Fundação Roberto Marinho, publicou 1000 kits da *Cor da Cultura*, em 2005 e 18.750 kits em 2009. Também os livros: *Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais*, 54.000 exemplares. O livro *Superando o Racismo na Escola*, organizado por Kabenguele Munaga, 10.000 exemplares. Em 2007, descentralizou recursos para a tradução e atualização dos oito volumes da Coleção: *História Geral da África* (UNESCO). Eram apenas quatro na década de 1980. Em 2008, publicou os materiais didáticos e o livro *Estórias Quilombolas* e o jogo *Yote*⁸⁴.

⁸³ O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no seu Eixo 3, a política de material didático e paradidático.

⁸⁴ O Yoté é um jogo africano muito popular na região oeste da África, principalmente no Senegal. Uma opção para introdução do educando à cultura africana, e ao mesmo tempo, desenvolver o raciocínio e sentido de observação. Em alguns países africanos, os jogos de estratégia, como o Yoté, estão ligados às tradições. São passados de geração em geração. As crianças são iniciadas no jogo quando se mostram aptas ao raciocínio estratégico. Entre alguns povos o jogo é reservado aos homens, (demonstrando a discriminação de gênero) e, às vezes, é utilizado para resolver conflitos entre eles. O jogo é popular também porque os jogadores e os espectadores fazem apostas baseadas neste jogo. Disponível em: <<http://edu-cacao.blogspot.com/2009/05/jogos-africanos-yote.html>>. Acesso em: 15 set. 2011.

A rede pública municipal de ensino foi a que apresentou um maior investimento na formação continuada dos docentes, ofertando cursos, palestras, seminários. A orientação para a direção das escolas municipais é de formulação de projetos com a inclusão da temática, estimulando os profissionais neste sentido. Constatamos que as atividades proporcionaram resultados positivos na maioria das escolas, assim como possibilitaram a frequência dos professores nos cursos realizados em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, como, por exemplo, a professora Maria Joana, que cursou Especialização sobre História da África e da Cultura Afro Brasileira. Ela também participou de cursos de formação continuada do CEMEPE. O professor Edimilson Lino é professor da rede estadual e também da rede municipal, e participa dos cursos de formação sobre o tema.

Podemos assegurar que há uma relação estreita entre o interesse na participação dos professores em formação continuada, e as suas experiências de vida, o envolvimento em movimentos sociais, e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Ou seja, o estudo da temática, a aplicação da Lei 10.639/2003 na prática, depende, fundamentalmente, da história do professor, de sua sensibilidade pessoal e política com a questão. Isso requer do profissional um esforço a mais no desempenho do seu trabalho, resultando no sacrifício do tempo do descanso, do lazer, da família. O papel de cada professor, na tomada de iniciativa para desenvolver um trabalho crítico e enriquecido, ainda é predominante, sendo perceptível o protagonismo de alguns. Também há indiferença por parte dos professores. O exemplo citado pela professora Maria Joana Costa é uma evidência desta afirmativa:

Quando se fala que é obrigatório, as pessoas que cobram essa obrigatoriedade vão na Secretaria da Educação, que obriga a gente a trabalhar. Mas é trabalhado de forma artificial, para cumprir a Lei. Falam para trabalhar qualquer coisa, somente para estar dentro da Lei. Nas escolas têm as iniciativas, principalmente quando chega novembro, mas a ideia da lei não é só trabalhar em novembro, e sim o ano todo e inclusive em Português e Literatura. Na revista Nova Escola existem 3 livros que tratam esse assunto. Existe muito material, da educação infantil até o 3º grau, não dá mais para falar que não tem nada sobre o assunto. (COSTA, 2010).

As experiências apresentadas e discutidas neste capítulo são exemplos de como a formação inicial e os demais fatores possibilitam diferentes abordagens sobre a História da África e da cultura afro brasileira. Cada profissional busca resolver as lacunas na sua formação de uma forma, mas, em certo sentido, resolvem por meio de estudos, pesquisas, utilizando de novas linguagens disponíveis na atualidade para suprir sua ausência. A

profundidade dessa busca é um diferencial nas experiências, sendo observada uma grande diferença entre os saberes, as práticas, o envolvimento, a motivação entre os professores que atuam na rede pública. Identificamos, também, maior exigência dos gestores no sentido do cumprimento da Lei na rede federal e municipal. Foram casos significativos os pesquisados na rede pública e na rede privada. Não é possível fazer generalizações, mas identificar experiências exitosas, problemas, desafios, apresenta-se como um dos caminhos que nos levam a uma nova educação étnico-racial.

As experiências dos professores, aqui registradas, propiciam algumas reflexões sobre a formação docente, tanto a inicial como a continuada, a experiência de vida, a participação política dos profissionais nos movimentos sociais, assim como a autodefinição como negro, como pardo ou como branco. A forma como os professores desenvolvem e se envolvem com o estudo da África e da Cultura afro-brasileira, está relacionada com estes aspectos, haja vista, que todos obtiveram a formação inicial no mesmo curso.

A relação existente entre diferentes fatores envolvidos neste processo precisa ser ressaltada: a aprovação da Lei 10.639/2003 e suas implicações na escola, nas práticas dos professores e sua relação com os alunos, à busca pela formação continuada e também das fontes de pesquisa, de metodologias, de referências diversas, de projetos interdisciplinares.

Todos os professores investigados se utilizam de filmes no ensino da temática, citando vários exemplos. A utilização dos filmes, associada aos demais materiais: livros didáticos, textos diversos, fontes documentais, revistas, mapas, enriquecem as aulas e despertam o interesse dos alunos, mas não tem como objetivo o de substituir o material escrito. Ficou evidenciado que o uso de imagens provoca uma reação imediata dos estudantes, até por ser uma linguagem presente na sua vida, possibilitando uma interação com o conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que qualquer outra disciplina, a história é uma ciência humana, pois ela sai bem quente da forja ruidosa e tumultuada dos povos. Modelada realmente pelo homem nos canteiros da vida, construída mentalmente pelo homem nos laboratórios, bibliotecas e sítios de escavações, a história é igualmente feita para o homem, para o povo, para aclarar e motivar sua consciência. (KI-ZERBO, 2009, p. XXXIII)

Ki-Zerbo inspira, provoca: o papel do historiador e também do educador é o de “aclarar e motivar”, principal explicação da elaboração desta pesquisa. Para finalizar o texto da a tese, apresento uma síntese dos seus resultados. No primeiro capítulo, analisamos a Lei 10.639/2003 e as repercussões na definição de rumos do ensino de História, do 6º. Ao 9º. Ano, com a análise da legislação, das entrevistas realizadas com professores atuantes na cidade de Uberlândia-MG. Também com o levantamento, no Banco de Teses da CAPES, das teses defendidas sobre o tema no período de 2001 a 2009, verificando a produção acadêmica nos períodos anterior e posterior à aprovação da obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afrodescendente no Brasil.

A Lei que aprova a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira, nas escolas do país, objetiva modificar a visão sobre o continente africano, sinônimo de miséria, guerras tribais, Aids etc. Os aspectos positivos devem ser estimulados para que a região possa ser vista como uma fonte enriquecedora de cultura e de contribuições positivas para a formação do Brasil. O estudo da história da África, desta forma, objetiva uma mudança no Brasil: da valorização da cultura afro-brasileira e do negro em nossa sociedade. Evidenciamos que a aprovação da Lei não é suficiente para uma mudança efetiva nas mentalidades, nas posturas, nas atitudes dos professores, mas a sua existência provocou modificações nas práticas docentes. Mudanças lentas, mas existem e, com a cobrança dos movimentos sociais, dos professores, familiares, alunos, a legislação não será apenas mais uma Lei.

Constatamos que as mudanças dependem dos profissionais da educação, dos quais se exige o conhecimento da história da África e da cultura afro-brasileira. Mas ressaltamos que a formação acadêmica dos professores investigados dificulta este trabalho, pois nenhum deles estudou o tema no Curso de Graduação em História, sendo necessária a formação continuada para fundamentar as ações educativas em sala de aula, bem como para enfrentar de forma mais contundente práticas de racismo e preconceitos no cotidiano escolar.

Verificamos, no Banco de Teses da CAPES, que houve, no período de 2001 a 2009, a produção de 230 teses. Destacamos um crescimento significativo no ano de 2005, o que pode ser resultante da aprovação da Lei, possível resposta à demanda dos movimentos sociais por pesquisas sobre as questões relativas ao conhecimento sobre o negro. Não restrita apenas à escravidão no Brasil.

O mapa realizado traçou um panorama da produção anterior e posterior à aprovação da obrigatoriedade legal do estudo de História e cultura afro-brasileira, identificando as tendências de crescimento, os temas, as épocas e as instituições de ensino no país que produzem conhecimentos sobre a temática.

No ano de 2001, foram defendidas 28 teses relacionadas ao tema, e a USP liderou as pesquisas, concentradas nas universidades do centro sul do país, limitadas aos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Os estados da Bahia e Pernambuco são os únicos estados do Nordeste que têm participação constante nas pesquisas sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira. Foi possível identificar, em relação às questões temáticas, que, na UFBA, há preferência por temas que extrapolam a questão da “Escravidão” como foco de análise, priorizaram a crítica a essa visão limitada sobre a população negra, valorizando aspectos positivos da sua herança cultural.

No ano de 2002, constatamos 23 teses produzidas. A situação permaneceu como no ano anterior, com a entrada do estado de Minas Gerais, apresentando um trabalho desenvolvido na UFMG. O papel da USP e da UNICAMP na produção é destacado, assim como o da PUC-SP. Em 2003, foram defendidas 26 teses, sendo 16 no estado de São Paulo, entre instituições públicas e privadas, demonstrando a concentração da produção científica nessa região.

Em 2004, 30 trabalhos foram defendidos, com a predominância das instituições paulistas, mas com entrada da UFCE, PUC-RJ, UFPR e da Fundação Osvaldo Cruz. A UFBA não apresentou produção, no Banco de Teses da Capes, um ano após a aprovação da Lei, o

que leva a uma indagação: quais os motivos dessa ausência? Não foi possível encontrar uma resposta para o fato. Seria o período necessário de quatro anos para a sua elaboração?

O ano de 2005 foi o de maior produção, com um total de 44 trabalhos. A PUC-SP e a USP lideram a produção, mas instituições de outras regiões também apresentaram trabalhos: a UFRN, UFCE, UFPB, UFSC e a UFUSCAR, demonstrando uma distribuição dos programas de pós-graduação nas diferentes regiões do país.

Em 2006, foi observada uma redução na produção relativa ao tema, e também a participação das instituições, tendência observada nos anos anteriores a 2005. No ano de 2007, o número de teses foi de 20, apresentando um recuo na produção da USP, mas manteve a liderança do estado de São Paulo, com a participação da PUC-SP. O estado de Goiás teve também trabalhos sobre o tema.

A área de História liderou a produção sobre a História da África e cultura afro-brasileira. O levantamento da produção, no período de 2001 a 2009, demonstrou que a maior parte está concentrada na área de História, com 45 teses, em segundo lugar, a área de Educação, com a produção de 39 teses. As duas áreas não sofreram impacto significativo após a aprovação da Lei, mas houve um crescimento na área de História após a aprovação da Lei 10.639/2003, que manteve um número constante nas pesquisas. Também as áreas de Sociologia, Ciências Sociais e Antropologia apresentaram uma relevante contribuição no estudo da temática, com 64 teses no período investigado. O total de 35 teses nas áreas de Letras, Comunicação, Psicologia foram registradas. Algumas áreas apareceram com uma produção menor, no período posterior à aprovação da Lei 10.639/2003, como, por exemplo, em Artes, Teatro e Literatura. São áreas do conhecimento importantes para a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira, além da área de História, recomendadas na legislação.

Verificamos a existência de um diálogo interdisciplinar sobre a questão étnica e racial no Brasil. A diversificação de áreas de interesse, como: Saúde Coletiva, Clínica Médica, Artes demonstra isso. Antes identificada nas áreas de História, Educação, Sociologia, Ciências Sociais, Antropologia, evidenciamos que tem sido também investigada por áreas diversas, inclusive nas áreas de saúde.

Os temas pesquisados nas instituições de ensino superior, em sua maioria, tem a palavra “História”, com um número maior de citações ao longo do período, sendo observada essa tendência em todos os anos pesquisados, seguida da área de Educação. As palavras-chave das pesquisas demonstram, ao longo do período abordado, que a palavra “África” está na

sequência, com a presença também significativa, além de “afro-brasileiro, negro, identidade, multiculturalismo, racismo, candomblé, mulher negra, etnia, preconceito, racismo, professores, ensino, cotas raciais, livro didático”.

As palavras-chave da área de Saúde apareceram apenas uma vez, como exemplo, as produções acadêmicas em que destacam palavras como “Diabetes do tipo 2, Marcadores Genéticos Moleculares, prevenção, Marcadores Genéticos Moleculares, Saúde do Adolescente, Neurodegeneração, DNA, Enfermagem, Dente artificial, Alcoolismo gestacional”. A Lei 10.639/2003 propiciou mudanças ao incentivar as pesquisas nessa área de interesse social, ensejando melhorias nas condições de vida dos negros, com o estudo de doenças comuns aos afro-brasileiros. Esse dado demonstra o interesse da área médica pela questão do negro, particularmente por estudos comparativos entre brancos e negros, em relação às doenças e à incidência na população negra do Brasil.

A ausência de algumas palavras foram observadas, como por exemplo, “alteridade”, verificamos que outras também foram pouco citadas, como: “umbanda, Zumbi, perdão, congado, Rife, ascensão social, violência, sincretismo, mito da democracia racial e violência”. Merece, também, uma reflexão sobre a presença tímida entre os temas a palavra “Zumbi”. A omissão é reveladora das tendências na produção do conhecimento científico.

As pesquisas desenvolvidas nas universidades são fundamentais para o estudo e ensino nas escolas, pois os professores investigados confessaram não se sentir preparados para trabalhar de modo mais aprofundado esses conteúdos. Mas estes estudos precisam ser facilitados para aprimorar os professores que não tiveram essa formação nos cursos de licenciatura.

Sobre o conhecimento da referida Lei, a professora da rede municipal a conhece, e procura desenvolver os estudos no cotidiano escolar de forma crítica e criativa. O professor da rede estadual também implementa um trabalho crítico sobre a temática. O motivo pelo qual os professores das escolas municipais têm maior conhecimento da lei se deve à maior participação em cursos de formação continuada, desenvolvidos pela rede municipal por meio do CEMEPE. A professora da rede federal afirmou não conhecer a Lei de forma detalhada, mas informou que realiza um trabalho crítico sobre o tema, antes mesmo da obrigatoriedade.

Observamos que as escolas da rede privada de ensino investigadas estão mais distantes, em comparação às da rede pública, na aplicação da Lei, dependendo mais do interesse do professor do que das escolas. O cumprimento da Lei é apenas formal. Isso se relaciona ao papel das escolas privadas de ensino, que, mesmo no ensino fundamental, têm

como preocupação principal preparar os estudantes para disputar uma vaga nas universidades públicas, não sendo priorizado o estudo dos conteúdos que não são avaliados no vestibular. Isto nos leva a outra questão de pesquisa: a história e a cultura afro-brasileira estão sendo avaliadas nos exames de acesso ao ensino superior: vestibulares e ENEM? De que modo? Qual o espaço destes conteúdos nas avaliações de História?

A proposição e a aplicação da Lei 10.639/2003 são resultados de uma luta política em defesa da difusão de uma matriz cultural diferente da europeia, demonstrando uma necessidade de respostas para as questões que a visão dualista não consegue mais responder. Trata-se da necessária busca da ampliação do universo cultural que permita reflexões inclusivas e contraditórias, sem desqualificá-las. Sua efetivação na sociedade depende, portanto, do quanto essa necessidade, essa busca do outro, é capaz de mobilizar grupos e interesses capazes de provocar mudanças, de fazer perguntas, de incomodar, abalar “verdades” construídas e impostas historicamente aos povos colonizados. Uma nova Lei depende da correlação de forças em disputa. O cenário é favorável à mudança, pelo desejo dos que estão na vanguarda e também pela busca de respostas de muitos, pois a matriz dominante não consegue mais atendê-los. Acreditamos que, sem essas duas forças, a Lei por si não tem força para, de fato, promover a inclusão do estudo de História da África do modo como demandado pelos interesses dos povos descendentes de africanos e da ressignificação do tema na historiografia escolar.

No segundo capítulo, analisamos as narrativas dos professores investigados e documentos institucionais com o objetivo de pesquisar como se deu a formação inicial e continuada para o trabalho educativo com a disciplina História no contexto da implementação da Lei 10.639/2003. Focalizamos a formação dos profissionais nos cursos de Licenciatura em História e em outros espaços; as mudanças e permanências da formação professores, após a aprovação da Lei que prevê a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental.

No que concerne à investigação sobre os processos formativos ligados às experiências de vida dos professores entrevistados no meio social, procuramos compreender a relação das famílias com os negros, se o racismo estava presente na educação familiar, questionamos: Na sua experiência de vida (na família, no meio social), qual foi sua formação em relação ao negro? Como seus pais, sua família se relacionava com negros? A influência dos seus pais foi racista? Como você se formou em relação às diferenças étnicas existentes na sociedade? As respostas foram negativas, apenas uma professora citou que sua família foi

racista ante seu namorado negro, os demais afirmaram não ter tido racismo no meio familiar. Analisando estes resultados, podemos entender o quanto é difícil se afirmar racista ou pertencer a uma família racista. Três professores se declararam negros ou pardos.

No convívio com alunos, professores e com os demais trabalhadores negros da escola, verificamos, por meio das entrevistas com os professores, que, nas duas escolas privadas, apenas um aluno negro estudava em cada uma. No que se refere aos professores negros, evidenciamos que os docentes investigados não possuíam colegas negros. Nessas escolas, os trabalhadores negros atuavam apenas nos serviços gerais.

Nas escolas da rede pública, a presença de alunos e de professores negros era maior, principalmente nas escolas situadas em bairros destinados à população de baixa renda. Mas a quantidade de professores, conforme afirmaram os entrevistados, ainda era pequena. Isso se deve ao grau de escolarização da população negra no Brasil, ainda com dificuldades de acesso à educação superior, exigência para a atuação docente no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. A presença de preconceito de colegas em relação aos professores negros foi destacada pelos professores entrevistados. Na experiência da professora da rede federal, o convívio entre alunos e professores negros foi qualificado como muito bom. Nessa escola, havia alunos e professores negros.

Sobre a formação familiar, os colaboradores não demonstraram, em seus dizeres, traços de uma formação racista. Segundo eles, foram formados respeitando as diferenças étnicas, sendo estimulados à convivência, desde a infância. Houve apenas uma declaração de racismo no seio familiar. Algumas informações dos professores nos possibilitam compreender melhor suas atitudes diante da questão racial: há uma diversidade, entre eles, de origem social, quanto ao lugar de onde vieram e como se declararam branco, negro ou pardo. Esses dados influenciam suas visões no que diz respeito à ausência de professores negros lecionando nas escolas, assim como também a ausência/presença de alunos negros nos anos finais do ensino fundamental e dano médio em suas escolas.

Assim, percebemos uma influência do meio social nas concepções e opiniões sobre práticas de racismo, ainda que de modo implícito nas narrativas da maioria deles. A meu ver, é difícil não sofrer as influências do meio social, vivendo inseridos em uma sociedade racista com a sociedade brasileira.

A formação inicial dos professores de História investigados não contemplou o estudo de História da África. Todos se formaram na UFU. O Curso de História da UFU ofereceu, pela primeira vez, a disciplina obrigatória “Introdução à História da África”, no segundo

semestre de 2009. Investigamos os currículos de outras Universidades e confirmamos, nos cursos de Graduação e de Bacharelado em História, na UFMG, PUC-SP, USP, UNICAMP, a oferta da disciplina “História da África”.

Os professores demonstraram, nos seus dizeres, a dificuldade encontrada quando da necessidade de ensinar o conteúdo, sendo indispensável à busca de formação sobre o tema. Neste caso, a formação continuada - para suprir a lacuna deixada pela formação inicial, - por meio de cursos de extensão e especialização. A formação continuada foi citada, principalmente da UFU, por intermédio da PROEX (Pró Reitoria de Extensão), que oferta cursos. Além disso, outros eventos importantes foram citados, como os oferecidos pela Prefeitura Municipal, principalmente palestras com especialistas na área. Os professores investigados afirmaram utilizar também filmes e a internet para obter informações sobre acontecimentos recentes, pois os livros didáticos, segundo eles, ainda são insuficientes para o estudo do tema.

Para a inclusão do tema no estudo e no ensino de História, a exclusão precisa ser também estudada: o porquê sobre o preconceito e o racismo. . Para sanar esse problema, a meu ver, há urgência na inserção dos temas emergentes na formação docente, pois muitos professores desconhecem os problemas que irão encontrar na sua prática. Mas discutir as novas temáticas, a avaliação e a metodologia, implica enfrentar a reflexão sobre a escola que queremos. Qual a concepção a concepção de mundo que temos? Para quem estamos formando? Qual o sentido dessa formação?

Creio que, para as mudanças acontecerem, se faz imprescindível: vontade política dos governantes e a pressão dos governados, pois, sem isso, torna-se difícil inserir temas, ou modificar conteúdos das disciplinas existentes, mas que não correspondem às expectativas dos principais interessados: os negros brasileiros que não se veem, não se identificam, não se reconhecem na história e culturas ensinadas..

No último capítulo, o foco foi “Os saberes e os fazeres dos professores”. Buscamos conhecer sobre os saberes e as práticas docentes, por meio do diálogo com os professores do ensino fundamental, a análise das entrevistas e dos materiais didáticos. Uma questão importante neste capítulo foi a oportunidade de refletir sobre o papel da escola no que concerne ao aspecto racial e ao preconceito, bem como as implicações da obrigatoriedade do estudo da temática prevista na Lei e a re/construção dos saberes e das práticas docentes.

Procuramos, também, registrar sugestões, propostas e ações que os docentes consideram relevantes no desenvolvimento do estudo de História da África e Cultura afro-

brasileira. Foram analisados materiais utilizados pelos docentes nas escolas onde atuam, livros didáticos de História e outros; materiais produzidos por professores e por alunos. Há uma diversidade de amostras nas diferentes escolas públicas.

Os professores das escolas privadas apresentaram um número pequeno de material, sendo, basicamente, o produzido pelas instituições na forma de apostilas. No caso de uma das escolas nem a isso tivemos acesso. A professora alegou dificuldades devido às mudanças em andamento, naquele ano, na administração da escola. Além de livros didáticos de História, foram analisados livros paradidáticos e acadêmicos, apostilas, textos produzidos por professores e alunos, artigos, trabalhos escolares desenvolvidos por professores em sala de aula que foram fotocopiados para esta pesquisa; planos de curso dos professores; provas; avaliações diversas; projetos de ensino; dentre outros.

As práticas docentes dos professores foram reconstituídas a partir das suas narrativas e do exame do material cedido pelos professores. No caso da professora da rede privada laica, o material foi insuficiente, mas foi possível analisar exemplos de práticas, mediante seus relatos. Os filmes são as principais fontes utilizadas por ela no estudo sobre o tema. Mas, ao tratar os temas da pobreza, das guerras tribais, das doenças na África, como nos exemplos citados na experiência relatada, pode ocorrer o reforço desses aspectos negativos, tão ressaltados e criticados. Esta, entretanto, não é uma prática isolada, haja vista a dificuldade de superação do preconceito em relação aos povos africanos sobre a sua própria responsabilidade pela situação atual, desconsiderando séculos de exploração e de diáspora.

O professor da rede pública estadual apresentou uma variedade de metodologias para a abordagem da temática. Dentre elas, a criação de um Jornal Mural, a promoção de uma Semana da Consciência Negra, além de um concurso voltado para as expressões artísticas, literárias e musicais com interação escola e grupos e artistas locais, que vivenciam as culturas de matriz africana. Propôs, também, a formação de uma Videoteca/DVDteca para o suporte dos estudos com filmes, músicas, além da meta de assinatura de revistas, jornais, aquisição de livros, materiais pedagógicos e jogos, para a formação continuada dos professores.

Portanto, conclui-se que a prática docente do colaborador, segundo seus relatos, é propositiva, criativa em relação ao estudo da temática. O professor não se limita a executar, mas, ao contrário, procura, dentre os recursos disponíveis, propor e desenvolver projetos, envolvendo outras áreas da escola, do bairro, a família dos alunos. Demonstrou que é possível fazer algo criativo, mesmo diante de obstáculos materiais e institucionais. A professora da rede pública federal ressaltou que atua em uma escola privilegiada, distante da realidade das

demais escolas públicas. As condições de trabalho diferenciadas (jornada de trabalho, salário, condições materiais da escola) possibilitam o trabalho pedagógico sem a adoção de um único livro didático de História. A escola oferece uma grande quantidade de livros didáticos e paradidáticos para os alunos e professores, assim como possibilita carga horária destinada à preparação das aulas e do material didático que é realizado em equipe. Assim, o material didático foi produzido pela área de História e não individualmente pela professora.

Os professores da escola federal atuam do primeiro ao nono ano na sua área de formação, possibilitando, assim, a dedicação dos professores à sua área específica. O material didático é constituído de textos produzidos por professores, com fundamentação teórica atualizada, também desenvolvem projetos de pesquisa e de extensão abarcando temáticas como: o racismo, o preconceito, história de Uberlândia, desde os anos iniciais do ensino fundamental. Verificamos que a escola já, vinha desenvolvendo à temática antes da aprovação da Lei 10.639/2003.

A experiência narrada pela professora da rede pública municipal demonstrou uma riqueza de possibilidades. Apresentou atividades docentes possíveis, criativas, mesmo em situação de carência de material didático e de acesso a computadores com internet. Foi possível evidenciar uma continuidade na sua prática, uma trajetória de busca de informação geral, e específica de construção de saberes no que se refere à temática História da África e da Cultura Afro Brasileira. Concluo que sua prática não é incomum na rede municipal de ensino, mas também não é a regra.

O professor da rede privada confessional considerou relevante o tema e também questionou se a Lei aprovada é uma conquista da sociedade, dos movimentos sociais. Para ele, na cultura escolar aonde atuava, os pais são fundamentais na aceitação ou na rejeição do currículo, pois valorizam os conteúdos que possibilitarão a aprovação dos seus filhos nos vestibulares.

Ficou evidente a necessidade de situar o lugar de onde o professor fala, atua, assim com a sua vida social, suas experiências de vida, suas concepções religiosa e cultural, pois essas marcas são evidentes na forma como lidam com a temática, assim como seus alunos e pais se envolvem com ela. A ausência de negros na escola, tanto como de professores como alunos, demonstra como a discussão é tratada na escola laica investigada. Ressalvo que a importância do tema fica mais nítida onde as contradições se revelam, onde o embate e a necessidade de superação dos problemas se tornam indispensáveis. Acreditamos que a

realidade observada nessa escola pode ser representativa de outras escolas na mesma condição.

As experiências dos professores aqui registradas propiciaram algumas reflexões sobre a formação docente, tanto a inicial como a continuada, assim como pela experiência de vida, a participação política dos profissionais nos movimentos sociais, e também como a autodefinição dos investigados como negro, como pardo ou como branco. A forma como os professores desenvolvem e se envolvem com o estudo da África e da Cultura afro-brasileira está intimamente relacionada com estes aspectos, haja vista que todos obtiveram a formação inicial no mesmo curso.

A relação existente entre diferentes fatores envolvidos neste processo precisa ser destacada, assim como a aprovação da Lei 10.639/2003 e suas implicações na escola, nas práticas dos professores e sua relação com os alunos. Observamos, entre os docentes, a busca pela formação continuada e também por fontes de pesquisa, de metodologias, de referências diversas, de projetos interdisciplinares.

Nesse sentido, confirmamos que, na atuação dos professores que fizeram estudos após a Graduação, é possível verificar experiências de ensino mais consistentes do ponto de vista teórico-metodológico, configurados na utilização de fontes de pesquisa diversificadas, na utilização de metodologias que incorporam novas linguagens ao ensino, filmes, documentários, fotografias, mapas, depoimentos. Dos cinco profissionais investigados, todos afirmaram que recorrem a filmes no ensino da temática, citando os mais utilizados. São filmes que contam histórias de racismo, na África e em outros países, como Estados Unidos, Brasil, principalmente. Nesta enumeração, há filmes brasileiros, como *Quilombo*, que conta a história de Palmares. Também foram citados os filmes *Chica da Silva*, *Vista a minha pele*, e *Carlota Joaquina*. A inclusão de filmes no ensino de História tem sido uma prática nas escolas. Todos os professores entrevistados citaram alguns filmes relacionados à temática, demonstrando ser uma opção para ampliar os recursos didáticos. Em relação a isso, verificamos também a indicação de filmes em livros didáticos, como referências importantes para o ensino de História.

A maioria deles foi produzida após a década de 1980, o que caracteriza o momento histórico importante para a percepção da necessidade da reflexão sobre as questões relativas ao racismo, assim como as denúncias contrárias a manutenção da segregação racial, como a existente na África do Sul. Alguns dos filmes indicados pelos professores tratam do *apartheid*, como *Sarafina*, que tem sua história em uma escola de Soweto. A maioria dos

filmes são produções norte-americanas, caracterizadas como a segunda produtora da indústria cinematográfica do planeta. Outros países que contribuem também em proporção equivalente estão França, Inglaterra.

Os filmes citados pelos professores são aqueles que abordam os temas considerados, além de importantes, difíceis de serem estudados com outros recursos. Os temas priorizados são basicamente o racismo e o preconceito racial, assim como a questão da violência. Também questões como a segregação racial, assim como as vivências nas escolas e conflitos entre negros e brancos. Além deles, outros temas, com o destaque para aspectos culturais como por exemplo, a música negra americana, personagens negros marcantes e sua história de vida, luta pela liberdade. No único filme de animação, direcionado às crianças, o tema da cultura negra e dos valores ancestrais foi abordado no filme bem produzido e com um enredo que encanta crianças e adultos, a produção francesa Kiriku, um “conto de fadas” emocionante e que possibilita uma rica contribuição para a compreensão da história africana e sua diversidade.

A questão do racismo, abordada na maioria dos filmes utilizados, é um problema recorrente nas narrativas dos professores quando o assunto é África e cultura afro brasileira.

Para finalizar, voltamos à introdução onde apresentamos como metodologia a pesquisa qualitativa em educação e a importância do significado do tema para cada um dos sujeitos investigados. A forma como os investigados percebem a sua própria experiência deve ser considerada e valorizada pelo investigador. Acreditamos que cumprimos esta tarefa ao dialogar, trocar experiências e registrar as suas narrativas. As vivências na atuação do professor são intrincadas com a vida na família, nos movimentos sociais, na religiosidade, nos meios de comunicação, enfim, nos diferentes espaços, possibilitando inúmeros resultados da mesma experiência investigada. Os significados da Lei 10.639/2003 para cada docente, em sua prática em sala de aula, relacionam-se com suas histórias de vida, com suas posições éticas e políticas, como reconhecer-se como parte da população negra ou parda, com o modo como interpretam suas construções identitárias, assim como o reconhecimento do papel da História da África para o conhecimento da História do Brasil.

O “conhecimento poderoso”, adquirido por meio do currículo escolar, como definido por Young (2007), que possibilita o acesso às profissões, à garantia da sobrevivência digna, também pode ser o da diversidade, do respeito às diferentes culturas que o construíram e que ainda não foram reconhecidas como “fundamentais” para as ciências valorizadas pelo saber escolar. O currículo escolar prescrito vivido e a prática docente de professores de História têm

o papel de contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de respeitar as diferenças, de valorizar a pluralidade cultural, sujeitos aptos a posicionar-se contra qualquer atitude de discriminação e preconceitos sejam raciais, religiosos, sexuais, sociais e outros. Essa investigação teve como principal objetivo contribuir para esse desafio: o exercício pleno da cidadania!

REFERÊNCIAS

ENTREVISTAS ORAIS

COSTA, Joana Costa. Entrevista concedida a Gizelda Costa da Silva. Uberlândia/MG, 07 mar. 2010.

FLORESTA, Leila. Entrevista concedida a Gizelda Costa da Silva. Uberlândia/MG, 27 jan.2010.

GUILHERME, Edimilson Lino. Entrevista concedida a Gizelda Costa da Silva. Uberlândia/MG, 08 jan. 2010.

SILVA, Gilberto Pereira da. Entrevista concedida a Gizelda Costa da Silva. Uberlândia/MG, 19 fev. 2010.

PORTILHO, Beatriz Palis de Ulhôa. Entrevista concedida a Gizelda Costa da Silva. Uberlândia/MG, 05 jan. 2010.

FILMES

ARAÚJO, Joel Zito. *Vista a minha pele*. Duração: 15 minutos. Brasil, 2004.

ATTENBOROUGH, Richard. *Um grito de liberdade*. Inglaterra/EUA. 1987. 155 min. Drama.

AVILDSEN, John G. *O poder de um jovem* (The Power of One). Gênero: Drama. Tempo Duração: 127 min.: EUA,1992.

AVILDSEN John G. *Meu mestre minha vida*. EUA. 1989. 108 min. Drama.

BIANCHI, Sérgio. *Quanto Vale ou é por Quilo? 104m*. Brasil: 2005.

CAMURATI, Carla. *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*. Colorido. 100 min. Brasil, 1995.

DE Jeferson. *Distraída Para a Morte*. 2001. Brasil. 14 min. Ficção.

DIEGUES Carlos. *Quilombo*. Brasil e França. 1984. 119 min. Drama.

_____. *Xica da Silva*. Colorido, 117 min. Brasil, 1976.

EASTWOOD, Clint. *Invictus*. Colorido. Drama. 133min. EUA. 2009.

GEORGE, Terry. *Hotel Rwanda*. 121 min. Drama Itália, África do Sul, EUA.
HACKFORD, Taylor. *Ray*. 153 min./ Drama. EUA, 2004.

HILL, Walter. *A Encruzilhada*. EUA. 1986. 98 min. Drama/Musical/Romance.

KAYE, Tony. *American History X*. 119 min. Drama. EUA, 1998.

LIMA JR, Walter. *Chico Rei*. Colorido. 115 min. Brasil, 1980.

MEIRELLES, Fernando. *O jardineiro fiel*. 129 min. Colorido, Inglaterra, 2005.

OCELOT, Michel. *Kiriku*. 71 min. **Gênero:** Animação, França 1998.

PARKER, Alan. *Mississippi em chamas*. EUA. 1988. 122 min. Drama.

ROODT, Darrell. *Sarafina*. Roteiro Nbongeni Ngema. Grã-Bretanha. Whoopi Goldberg. 96 min. Drama.

SPIELBERG, Steven. *The Color Purple*. Duração: 152 min. Drama. Estados Unidos. 1985.

_____. *Amistad*. EUA. 148 min. Anthony Hopkins e Djimon Hounsou. Drama.

STANLEY, Kramer *Adivinhe Quem Vem Para Jantar*. Roteiro William Rose. EUA. 1967. 108 min. Drama/Romance.

LIVROS DIDÁTICOS

VESENTINI, William J; VLACH, Vânia. *Geografia Crítica: Geografia em Questão* (7ª série). São Paulo: Ática, 2002, v. 3. p.150-178.

OLSZEWSKI, Kátia M. P. *A Terra em Estudo: A Geografia em Questão*. Teresina: Editora do Brasil. p.188-226;

NOVO Atlas Geográfico Mundial. p. 55/67.

BOULOS Júnior, Alfredo. *História: Sociedade e Cidadania*. 7º. Ano. São Paulo: FTD, 2009.

SIQUEIRA, Lucília Santos (Org.) *Uno Ensino Fundamental História*, n. 8. Grupo Santillana: São Paulo, 2007.

MELANI, Maria Raquel Apolinário (Org.) *História 8ª. série*. Projeto Araribá. São Paulo: Moderna, 2007.

PNLD 2011: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 120 p.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB* (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark, 1997.

BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Brasília, 2003. lei 10.639.

BRASIL. *Proposta curricular de História*. Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Minas Gerais. 1997.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Ética e cidadania no convívio escolar: uma proposta de trabalho* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.

BRASIL, *Estatuto da Estatuto Racial*. Brasília: Edições Câmara, 2011.

BRASIL. MEC. FAE. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries*. Brasília: FAE, 1994.

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/2010

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_5_.shtm:

Acesso em 25/07/2011. – constituição de 1988

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Papirus: Campinas, 1995.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

ANSART, P. História e Memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M.(orgs.) *Memória e (Res) sentimentos Indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Unicamp, 2004.

APPLE, M.W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAQUAQUA, Mahommah. Biografia de Mahommad G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.8, nº 16, 1988. p. 269-284.

BARTH, Brith – Mari. *O Saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BASTIDE, Roger. As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Livraria Pioneira, 1971. Capítulo 1. *Geografia das religiões africanas no Brasil*. p. 243-305.

BASTIDE, Roger. Estudos afro-brasileiros. *A poesia afro-brasileira*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973. p. 3-110.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora: Porto, 1991.

BOM MEIY, J.C.S. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 2002.

BOURDIÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. S.I.C., Portugal: Publicações Europa América, s.d.

BRANDÃO, C.R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1991.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento de Gutenberg a Diderot*. Zahar: Rio de Janeiro, 2003.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

CARNEIRO, Sueli. *Gênero e raça*. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S.G. (Org.). *Gênero, Democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC/Ed.34, 2002, p.167-193.

CARVALHO, Marília Pinto. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista da História Regional* 6(2). p. 93-112, Inverno 2001.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber – perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 5-31.

CHARTIER, R. M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação SBHE, n. 03, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, R. M. *O mundo como representação*. Estudos Avançados. São Paulo: USP, v. 5, n. 11, p. 171-191, jan./abr. 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1991, pp. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica – Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1991, p. 69-80.

COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata, culturais e práticas educativas. Petrópolis: Vozes, 2008

COSTA e SILVA, Alberto da. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. p. 68.

CRITELLI, D. M. *Ontologia do Cotidiano ou resgate do ser: poética heideggeriana*. São Paulo: PUC-SP, Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo, 1984.

DAVIS, Darien J. *Afro-brasileiros hoje*. Tradução de Felipe Lindoso. São Paulo: Selo Negro, 2000.

DEL PRIORE, Mary e VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 1- 52.

DUBY, Georges. *A história cultural*. In: J.P. RIOUX ET J.F. SIRINELLI (Orgs). *Por uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998, p. 403-408.

ENGUITA, Mariano. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. *Teoria e Educação*. Porto alegre, n. 4. p. 41-61, 1991.

ESTEBAN, M.T. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clemont. *O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.537-571, maio/ago. 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. *Revista brasileira de formação de professores – RBFP*. PUC-SP. Vol. 1, n. 1, p.103-109, maio 2009.

FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. São Paulo: Dominiu; Editora da Universidade de São Paulo, 1965. v. II.

FERRO, Marc. *História das Colonizações*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

FINLEY, Moses I. *Escravidão antiga e ideologia moderna*. Tradução de Norberto Luiz Guarinello. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FONSECA, S. G. BORGES, V. J. SILVA JÚNIOR, A. F. Ensinar Geografia e História: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: FONSECA, S. G. (Org.) *Currículo, culturas, e saberes escolares*. Campinas: Átomo&Alínea, 2007, p. 31-60.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. *Didática & Prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.) *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, 2006.

FONSECA, T. N. L. (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 161-188.

FONSECA, S.G.; ZAMBONI, E. (Orgs.) *Espaços de Formação do Professor de História*. Ed. Papyrus: Campinas, SP, 2008.

FONTANA, Josef. Em busca de novos caminhos. In: FONTANA, Josef. *A História dos homens*. Bauru: EDUSC, 2004, p. 471-490.

FORQUIN, Jean-Claude. As implicações educativas do pluralismo cultural. In: *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artmed, p. 123-143.

FORUM da Juventude. Disponível em:
<<http://forumdajuventude.blogspot.com/2008/07/historico-eca-de-menor-em-situao.html>>. Acesso em 02 set. 2011.

FOUCAULT, Michel. Ciência e Saber. In: *A Arqueologia do Saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 206.

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra. R. *Uma história da cultura afro-brasileira*. São Paulo: Moderna, 2009. p. 97-117.

FRANCO, Alécia de Pádua. *Uberlândia: uma história de “ordem e progresso”?* Escola de Educação Básica/UFU: Uberlândia, 2009.

FRANTZ, Fanon. *Os Condenados da Terra*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003. 48. ed. Capítulo 4. O escravo na vida sexual e da família do brasileiro. p. 367-497.

GAMBOA, Sílvio Sanches. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GAUTHIER, C. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indicário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GLEDSON J. (Org.). *50 Contos de Machado de Assis*. São Paulo Cia. das Letras, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. V. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. 12, n.35, p.241-252.

GUIMARÃES, Selva. O Trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 91, n. 228. maio/ago. Brasília, 2010, p. 390-407.

HABHA, Homi K. Locais da Cultura. In: BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UGMG, 2005, p. 19-42.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. 9. ed. DP&A editora: Rio de Janeiro, 2004.

HARVEY, David. *Globalização contemporânea*. In: HARVEY, David. *Espaços da Esperança*. São Paulo: Loyola, p. 79-103.

HEGEL, Georg F. Filosofia da História Universal. In: HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 20.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HILL, Pascoe G. *Cinquenta dias a bordo de um navio negreiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

IMBENÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação SBHE, n. 01, p. 9-43, jan./jul. 2001.

_____. Construcción de las disciplinas escolares en Europa. In: BERRIO, Julio Ruiz. (Ed.) *La Cultura escolar de Europa – tendências históricas emergentes*. Madrid Editorial Biblioteca Nueva, 2000, p. 45-78.

KABENGELE, Munanga. *Superando racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, 2005.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. Vol.I. 4. ed. Publicações Europa América, 2009.

LARA, Sílvia Hunold. Trabalhadores Escravos. *Revista Trabalhadores*. Associação, Cultural do Arquivo Edgard Leuenroth, n. I, p. 4-19, 1981.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! *Educação em Revista – n. 1* (1985). Belo Horizonte: UFMG, 1985. Semestral.

LE GOFF, J. Memória e História. **Enciclopédia Einaudi**, Imprensa Nacional, Lisboa, 1987. Vol. 1.

Leia Aurea <http://www.copacabana.com/leiaurea.shtml> Acesso em 25 /07/2011.

Lei Afonso Arinos, disponível no site
<http://www.cedine.rj.gov.br/legisla/federais/LEI_AFONSO_ARINOS.pdf>. Acesso em 25/07/2011.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Tradução Luiz Paulo Rouane. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LIMA, Sandra Fagundes. *A história que se conhece, a história que se ensina*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 1997.

LIMA, Heloísa Pires. *História da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 23-26.
LITTO. Fredric M. *Educação e Transdisciplinaridade*. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

LOPREATO, C.S.R. O outro como semelhante. Alteridade ubuntu e reconciliação racial sul-africana. In: *Figurações do outro*. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 201- 224.

LORO, Guaciara Lopes. Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto, 2000, p. 37-57.

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamante. *Bairro, Patrimônio, Congados e Moçambique*. Uberlândia: 1º Concurso de Monografias, 1989.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: uma introdução, elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga et al. Repercussão de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, dez, p. 278-298.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-209. (V. 1: séc. XVI-XVIII).

MARX, K. *Consequências Sociais do Avanço Tecnológico*. São Paulo: Populares, 1980.

MARX, K. ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. v.1. São Paulo: Alfa Omega. s/d.

MARX, K. *O Capital*, Vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MEIHY, J. C. S. B. (Org.). *(Re) introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clemon. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago., 2004.

MENEZES, M. C. (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista brasileira de Educação*, n. 33, set./dez. 2006. p. 406-423.

MICELLI, Paulo. *O ponto onde estamos: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista*. São Paulo: Página Aberta; Scritta, 1994.

MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) *Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-65.

MORIN, Edgar et al. *A religião dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 487-499;

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Unesco, 2000.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

NIANE, Djibril Tamsir (Coord.) *História Geral da África: A África do século XII ao século XVI*. São Paulo: Ática/Unesco, 1988. p.33-34.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora. Lisboa: 1992.

OLSZEWSKI, Kátia M.P. *A Terra em Estudo: A Geografia em Questão*. Teresina: Editora do Brasil. p.188-226;

ORTZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, jan/abr 2007, v.12, n.34, p.7-16.

PAGÉS, Jean; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, M. A. (Coord.): *Enseñanza de la Historia*. Debates y Propuestas. Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad nacional del Comahue, 2008, p. 91-127.

PAIM, Paulo. *Estatuto da Igualdade Racial*, Senado Federal, Brasília: Distrito Federal, 2003.

PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidades: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras/Lisboa: Celta Editora Ltda, 1999.

PAIXÃO, Marcelo. *Relatório das Desigualdades Raciais no Brasil - 2009/2010*. Rio de Janeiro: Garanond Universitária/LAESER-Instituto de Economia/UFRJ. Disponível em: <http://www.novo.afrobras.org.br/pesquisas/relatorio_2009-2010.pdf>. Acesso em: 17 out. 2011.

PAULA, Benjamin Xavier de (Org.). *Relações de trabalhos e processos de exclusão na sociedade contemporânea: raça, gênero e geração*. Franca: Ribeirão, 2007.

PAULA, B. X. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira. In: FONSECA, S. G. (Org.) *Ensinar e Aprender História: Formação, Saberes e Práticas Educativas*. Campinas; Ed. Alínea, 2009.

PAULA, B. X. (Org.); PERON, C. M. R. (Org.). *Racismo e Educação: desafios para a formação docente*. 1ª. ed. Uberlândia?MG: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), 2005. v. 01. 48 p.

PESES, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques (Org.). *A História Nova*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins, 1990, p. 177-213.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. Projeto História: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História*. PUC-SP. São Paulo: EDUC, 1997.

RAGO, L. M. Uma Experiência em Pesquisa em História: O quebra-quebra de 1959. *Cadernos CEDES: A prática de ensino de História* 10. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 171-194.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

RODRIGUES, Nina. *As raças humanas*. Universidade Federal da Bahia. Tombamento Patrimonial. s/d.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Nacional e Brasília: UNB, 1982. p. 13 a 37.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

RUSEN, Jorn. *El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico*. Uma hipótese ontogenética relativa a consciencia moral. Propuesta educativa, 1992, n. 7, FLASCSO, p. 27-36.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência história*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

SALUM, Marta Heloísa Leuba. *África: culturas e sociedades – guia temático para professores*. São Paulo: MAE/USP, 1999.

SÁCRISTAN, Gimeno. *Currículo - uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-55 e 101-106.

SANTOS, Boaventura. S.S. (Org.) *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002, p.25-102.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 25-49.

SCHMIDT, M. A ; CINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 25. n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

_____. *A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SERRANO, Carlos; WALDEMAN, Maurício. *Memória D'África: A temática africana em sala de aula*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 130.

SILVA, Alberto Costa. *Um rio chamado atlântico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Alberto da Costa. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 19-56

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (Org.). *Ver História: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hicitec Ed. 2011.

SIQUEIRA, Lucília Santos (Org.) *Ensino Fundamental História*, no. 8. São Paulo: Grupo Santillana, 2007.

SLENES, Robert W. "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*. n. 12, dez. 1991 a fev. 1992, p. 48 - 67.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007. p.47-63.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. Campinas. *Educação e Sociedade*, n.73, dez. 2000. p. 209-244.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. n.13, jan/fev/mar/abril, 2000. p. 5-24.

TEDESCO, Huan Carlos. Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional. In: AVALOS, B.; NORDENFLYCHT. M. E. (Org.) *La formación de profesores – perspectivas e experiências*. Santiago: Santillana, 1999, p. 14-40.

THOMPSON, Paul. O Tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial, In: SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TRIVINOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- TUCCI, Maria Luiza. *O racismo na História do Brasil: Mito e realidade*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da História, ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 375-400.
- WEBER Max, *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 11ª edição. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, Campinas, set./dez. 2007.
- ZABALA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZAMBONI, Ernesta. O ensino de História e a construção da identidade. *História..* São Paulo: SEE/Cenp. 1993. (Série Argumento).
- _____. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez. 2003.
- ZAKARIA, F. Uma nova África está surgindo. *Revista Época*, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA

FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

EMAIL: ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus S. Mônica - Bloco "G" - CEP: 38400-902 - Uberlândia-MG – Fones: 3239-4212

Autorização

Autorizo a publicação da narrativa, na íntegra ou fragmentos, cedida para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: “O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: Currículos, Formação e Prática Docente”, desenvolvido pela Professora Gizelda Costa da Silva, orientado pela Professora Dra. Selva Guimarães Fonseca.

Declaro estar ciente de que o objetivo desta pesquisa é analisar a prática docente sobre a temática “História da África e da Cultura Afro-Brasileira”, assim como a formação docente para a atuação a partir da Lei 10.639/2003. A atuação docente desta pesquisa abrange as redes municipal, estadual, federal, privada laica e privada confessional do ensino fundamental, em escolas localizadas na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

_____, _____ de _____ 20____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com professores do ensino fundamental (6º ao 9º Ano)

A entrevista será realizada com a gravação de voz.

Dados pessoais e profissionais:

Nome:

Idade:

Formação inicial do docente:

Instituição onde se graduou

Especialização

Mestrado

Doutorado

Tempo de atuação:

Como se define em relação a sua cor?

Atualização e formação continuada:

1- Na sua experiência de vida (na família, no meio social) qual foi sua formação em relação ao negro? Como seus pais, sua família se relacionava com negros? A influência dos seus pais foi racista? Como você se formou em relação às diferenças étnicas existentes na sociedade?

2-Na escola em que atua há negros? Como se relaciona com os alunos negros na escola? E com seus colegas professores negros?

3-Quais os conhecimentos que você tem sobre a História da África e dos afro-brasileiros? Onde foram adquiridos esses conhecimentos? Como foi sua formação acadêmica sobre esta temática?

4-Em qual série/ano, conteúdo geral/unidade você aborda o tema?

5-Você conhece a Lei 10.639? Quais as mudanças efetuadas no ensino de História da sua escola e na sua atuação após a mudança na legislação?

6- Em sua opinião, a que se deve a aprovação da Lei? Você acha que a aprovação da Lei está diretamente relacionada a uma nova forma de pensar e significa uma ruptura com a matriz europeia, uma afirmação de outras formas de conhecer? Significa também, em sua opinião, que a formação geral do professor está processando essas mudanças?

7-As concepções teóricas conhecidas e trabalhadas na formação docente são suficientes para ensinar essas temáticas?

8-Você concorda que a criação da disciplina (território) trouxe impactos à escola? E na historiografia?

9- Quais os impactos da Lei na formação inicial e continuada, nos saberes e na prática pedagógica dos professores?

10- Quais as fontes utilizadas para o estudo da temática (livros, didáticos, filmes, materiais, fontes de pesquisa)?

11- Quais as sugestões, propostas, ações você considera importantes serem implementadas para que o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira se torne uma realidade no Brasil?

Crítérios para a escolha dos professores:

1- Todos licenciados em História.

2- Geracional: com mais de 10 anos de carreira (já trabalhavam antes da aprovação da Lei).

3- Professores negros e não negros de acordo com a própria identificação (auto definição).

4- Universo da pesquisa: cinco realidades diferentes, com práticas distintas e alunos distintos, sendo currículos também diferentes.

Escolas públicas – uma estadual, uma municipal e uma federal;

Escolas privadas – uma laica e uma confessional.

Para a realização das entrevistas, foi solicitada a autorização para a publicação do nome do professor e da escola.

APÊNDICE C - QUADRO COM AS PALAVRAS-CHAVE DE 2001 A 2009

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
		Administração;						
Ações Afirmativas;	Ação afirmativa;		Administração	Africanos;	África Ocidental;	África	África Central	Ações Afirmativas
Ident. Culturais	catequese			Afro-brasileiros;				Ident. culturais;
África Central	África do Sul;	África	África do Sul;	Álbuns de família;	Afrodescendente;	Afrodescendentes;	Afro-Brasileira;	África Central;
Afro-descendentes;	Alcoolismo gestacional;		África negra,	Aliança negra;	Américas;	Anistia;	Afrodesc.	África;
Ascensão social,	Ambiental;	África do Sul;	África;	Amas-de-leite;	Aspectos Antro.	Arqueologia;	Alunos;	Afro-descendentes
Atlântico Negro;	Aspectos antrop.	África Lusófona;	Afro-brasileiros;	Angola;	Baianidade;	Artes de Curar,	Bloco afro Liberdade;	Ascensão social,
Cabo verde;	Biodiversidade;		afrodescendentes;	Aspectos sociais;	Bioética de Inter.	Bahia;	Brasil Colônia;	Atlântico Negro;
Classe-média,	Cabelo;	Afro-brasileiros;		Autonomia;	Boa governança;	Brasil;	Campos;	Cabo verde;
Colonialidade.	Cibernética;	Anti-racismo;	Âmbito doméstico;	Barquinha;	Brasil;	Candomblé;	Candomblé;	Classe-média,
Comum. quilombolas;	Comércio exterior;	Argentina;	Argentina;	Brasil;	Com. Negra;	Comércio inter.	Capoeira;	Colonialidade.
Congado;	Copa do Mundo;	Aspectos sociais;	Aspectos sociais;	Camponeses;	Consc. Negra;	Comércio;	Com. contra-hegemônica;	Com. quilombolas
Cotas Raciais;	Costa da África;	Bahia;	Auto-estima;	Candomblé;	Cotas;	Com. negras rurais;	Comunicação;	Congado;
Cristianismo;	Culto dos Santos; Catequese;	Biografia;	Bahia;	Capoeira Regional;	Cultura;	Cultura;	Comu. quilombola;	Cotas Raciais;
Cultura popular;	Discrim.no trabalho;	Brasil;	Bahia;	Capoeira;	Dança-educação;	Democracia;	Cotas para negros na Univ.	Cristianismo;
Diabetes tipo 2;	Doença;	Candomblé ;	Bahia;	Clínica psicanalítica;	Desenvolvimento;	Diálogo Intercultural;	Crianças afrodes.	Cultura popular;
Direitos Humanos,	Dramatização;	Carnaval;	Biografia,	Culturas Africanas,	Desig. sociais;	Diáspora africana;	Cultura negra;	Diabetes tipo 2;
Enfermagem;	Drogas;	Coelho Neto;	Brasil;	Dente artificial;	Desig. urbanas;	Discr. racial;	Desenvolvimento ,	Dir. Humanos,
Ensino de Biologia;	Educação Jesuítica;	Com. organizacional;	Candomblé;	Diásporas negras;	Dir. fundamentais ;	Discurso;	Dir. ao território;	Enfermagem;
Ensino de Ciências;	Elementos de Sociabilidade;	Comunidade;	Carnaval;	Diferencial;	Educ.multicultural;	Doença,	Diversidades;	Ens. de Biologia;
Escrava baiana;	Escravidão Colonial;	Conflito;	Cidadania negra,	Discurso racista;	Escravidão;	Economia;	Econ. política;	Ens. de Ciências;

Estratégias familiares de sobrevivência;		Costumes religiosos;			Geraldo Filme;	Educação;	Educ.da criança;	Escrava baiana;
Ética;	Esporte;	Criminalidade;	Cidade; Racismo;	Diversidade;	Hibridismo Cult.	Efeméride;	Educ.de Negros;	Estr. fam. Sobrev.
Etnobotânica	Etnologia;	Crise econômica;	Circo;	Edição de textos;	Hierarquia Social;	Ensino Superior;	Educ. dos Sentidos;	Ética;
Família;	Fantástico;	Cultura moçambicana;	Circo-Teatro;	Educação;	História;	Escravidão ideo.	Educ. Superior;	Etnobotânica
Formação;	Futebol;	Cultura;	Classe média;	Escravidão;	Iden.Cultural ;	Família-Bahia-1850-1888;	Educação;	Família;
Gerações;	Gênero;	Realidade;	Comunicação organizacional;	Estado Novo.	Imperialismo ;	Fascismo;	Enc.Terap. no de Terreiro Candomblé;	Formação;
História;	Gestão comunitária;	Desenhos animados;	Comunidade Nacional,	Estética;	Jamaica;	Formação de prof.	Ensino de História;	Gerações;
Identidade;	Identidade étnica;	Discurso.	Conflito;	Estigmas;	Literatura;	Gestão uni. informação;	Ensino médio;	História;
Império Português	Informática;	Discurso;	conflitos de terra;	Etnia negra;	Memória;	Hepatite B;	Escola;	Identidade;
Irmadades afro-brasileiro;	Integração e Resistência;	DNA	Consciência negra;	Etnicidade;	Mov. negro;	Identidade;	Escravidão;	Imp. Português;
Juventude;	Internet;	Economia;	Construção de identidades;	Excluídos,	Negros	Infor bibliotecas;	Evasão escolar;	Irm. afro-brasileiro
Lei Federal 10.639/03;	Jovens;	Educação;	Costumes religiosos;	Exposições;	Negros pardos;	Interculturação.	Exp. negra;	Juventude;
Lei nº 7.716 de 1989;	Justiça;	Ensino superior;		Famílias;	NEPAD;	Kalungas;	Exu;	Lei Fed.10.639/03;
L. Caboveridiana;	Kalunga;	Étnicas;	Cotidiano;	Festa do Rosário;	Oralidade;	Léxico;	Fenomenologia;	Lei nº 7.716/89;
Literatura;	Literatura afrodescendentes;	Etnicidade;	Crise econômica;	Fotografia;	Poesia Negra;	Mãe África;	Filosofia;	L. Caboveridiana;
Marcadores Genéticos Moleculares;	Literatura brasileira;	Ficção;	Cromossômo Y,	Gênero;	Políticas alternativas;	Matrizes Africanas,	Georges Balandier;	Literatura;
Memória;	Minas Gerais;	Fronteira;	Cultura moçambicana;	Gozo;	Qualidade de vida;	Memória;	Gil Amâncio;	Marc.Gen.Molecul
Método documentário;	Mulher negra;	Getúlio e os negros;	cultura,	Grupos étnicos;		Movimentos Negros;	Hip Hop;	Memória;
	Mundo virtual;	Guiné-Bissau;	decisão tratamento;	Hindus;		Negros;	História Atlântica;	Mét.documentário;
	Narrativa;	Identidade negra;	Descritores;	Hist. da Bahia séc. XIX;		Negros-Bahia-1850-1888;	Hist. Religiões;	Metodologia;
	Neurodegeneração;	Identidade,	Desenhos animados;	História da Bahia;		Perdão;	História Social;	Mulçumanos;
	Nordeste;	Imprensa Negra;	Desigualdades sociais,	História de família;		Piada;	História;	Multicult.
	Opressão;	Intelec. negra;	direitos;	História do Brasil;			Iden. cultural;	Multilateralismo,
	Pedagogia religiosa;	Interação;	Discurso.	História local;			Iden. étnica;	Negritude;
	Política exterior;	Lei 1850;	discurso;	História oral de vida;			Identidade;	Negro
	Prestígio;	Letramento ;	DNA mitocondrial,	Historiografia,			Imagens,	Perm. Material;
	Prevenção;	Lima Barreto;	Economia;	Identidade Ancestral;			Imig. africanos;	Política externa;

	Produção textual;	Literatura Brasileira;	Educação literária;	Identidade étnica;			Influências afric.	Política inter.
	Raça/etnia;	Literatura negra;	ensino superior no Brasil;	Imagem;			Kimbanguismo;	Pol. lingüísticas;
	Racismo;	Mário Gusmão,	Escola fundamental;	Imp.Lingüístico;			Libertos;	Pop. brasileira;
	Relações Sociais;	Mídia;	escola;	Irmandades;			Livro Didático	Professores;
	Religião;	Mitocondrial;	Escravidão;	Jêje;				Racismo;
	Rio das Mortes;	Modernidade;		Jovens,				Rebelião;
	Saúde;	Multilíngue	Etnicidade;	Literatura Brasileira;				Recenseamentos;
	Sociedades;	Negro;	Etnografia;	Livros didáticos;				Saúde do Adoles.
	Sociologia da Saúde;	Ocupação de terras;	Exclusão;	Luso-tropicalismo;				Século XIX;
	Sonhos;	Performance;	Experiências;	Maternidade;				Sociedade;
	Substância negra.	Pobre;	extração dentária;	Mestre Bimba;				Territorialidade;
	Território;	Poder;	Florianópolis,	Mídia;				
	Umbanda;	Política exterior;	Fronteira;	Mito da Dem. Racial;				
			Gália;	Moçambique;				
			Gênero,	Modos de vida;				
			Gênero;	Mortalidade;				
			Haiti,	Mortos;				
			Hermenêutica;	Movimento negro;				
			História das Ciências;	Mov. Social Negro;				
			História;	Mulher negra;				
			Identidade Ética;	Multiculturalismo;				
				Nagô;				
			Identidades;	Negras;				
			Inclusão;	Negro no cin. bras;				
			Justiça racial;	Negros e mulheres;				
			Lei 1850;	Negros;				
			Mário Gusmão,	Ópera;				
			Melodrama;	Parentesco;				
			Missiologia e Met. Teo.	Paulo Lins;				
			Modelo Matriarcal;					
			Modernidade;					
			Modo de vida,					
			Mosaico;					
			movimentos instituintes;					

			Mulheres;					
			Negro e educação;					
			Negros,					
			Ocupação de terras;					
			Palestina / Mosaïque;					
			Palhaço;					
			Parentesco;					
			Pentecostalism o;					
			Performance;					
			Poder;					
			Política exterior;					
			Português africano;					
			Preconceito;					
			Produção da natureza;					
			Professores;					
			Racialização,					
			Racismo;					
			Relações de gênero;					
			Relações Éticas;					
			Relações raciais;					
			Representações ;					
			República Dominicana					
			Segregação;					
			Sexismo;					
			Socialização;					
			Sociedade.					
			Sociologia,					
			Teatro negro caribenho;					
			Teatro Popular;					
			Terminologia;					
			Teologia,					
			Teoria crítica;					
			Tradição;					
			Tunísia;					
			Viajantes do século XVII;					
			Violência;					

ANEXOS

ANEXO A - LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em:
25 out. 2007.

ANEXO B - LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**Presidência da República****Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela **Lei** 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”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da **Lei** 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e

o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11645.html>>. Acesso em: 29 out. 2011.

ANEXO C - RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004*

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF
RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004*

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações,

princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

*CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

Disponível em: <[http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf)

[%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf) > Acesso em: 29 out. 2011.