

REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE HISTÓRIA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

REPRESENTATIONS OF HISTORY TEACHERS ON THE TEACHING OF HISTORY AND AFRICAN-BRAZILIAN CULTURE IN BASIC EDUCATION

Delton Aparecido Felipe¹

RESUMO: Este artigo analisa as representações dos docentes de História da educação básica sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dez anos após outorgada a Lei 10.639/2003. Utiliza-se as representações sociais, como eixo explicativo por entendê-las como um conjunto de conceitos que se originam na vida diária no curso de comunicações interindividuais. Apresentam-se as narrativas de docentes que frequentaram um curso de extensão sobre ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meados de 2013. A análise das representações permitiu perceber que o conhecimento que eles têm sobre a História da população negra no Brasil ainda está ancorado em uma perspectiva eurocêntrica da História brasileira. Conclui-se que a efetivação da Lei 10.639/2003 demanda compreender as narrativas sociais construídas nas salas de aula como um espaço de intercâmbio de saberes, reconhecendo as diversas identidades culturais nelas existentes.

Palavras-chave: Professores e professoras de História. História e Cultura Afro-Brasileira. Representações.

ABSTRACT: This paper analyzes the representations of the history of basic education teachers on the teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African, ten years later, granted the Law 10.639/2003. It is used social representations as explanatory axle understand them as a set of concepts that arise in daily life, in the course of inter-communications. Presents the stories of teachers who attended an extension course on teaching History and Afro-Brazilian Culture and African, mid 2013. The analysis of representations allowed realize that the knowledge they have about the history of black people in Brazil still It is anchored in a Eurocentric perspective of Brazilian history. It is concluded that the enforcement of Law 10.639/2003 demand understand the social narratives constructed in classrooms as an exchange of knowledge space, recognizing in them the various existing cultural identities.

Keywords: Teachers and history. History and African-Brazilian Culture. Representations.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá com estágio de doutoramento junto ao Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal. Atualmente é professor na Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão.

Introdução

Após dez anos da aprovação da Lei 10.639/2003, que outorga a obrigatoriedade do ensino de História Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito da educação básica, a formação de professores e de professoras tornou-se um dos principais focos da tentativa de efetivação dessa política pública. No ensino superior recomendou-se aos cursos de licenciaturas incluírem conteúdos ou disciplinas que permitissem aos docentes em formação ter acesso a discussões que contemple diversidade étnico-racial do Brasil, por exemplo, em diversos cursos de Licenciatura em História, incluíram a disciplina de História da África em seu Plano Político de Curso.

Para os professores e as professoras que estão atuando na educação básica, o caminho recomendado foi o da formação continuada, com intuito de levar conteúdos e informações s didático-metodológicas para aqueles que não tiveram a uma formação que reconhece e valorize da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas. E foi com intuito de colaborar com a formação desses docentes que, organizamos e ministramos um curso de extensão² intitulado: *O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana na educação básica*, na Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), destinado a docentes da rede estadual. O curso teve como objetivo analisar os pressupostos teóricos e metodológicos relativos ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e propor ações pedagógicas com a utilização de filmes³ como fonte de pesquisa histórica.

Isso se fez necessário, porque com a publicação da Lei 10.639 em janeiro de 2003 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação determinou a inclusão do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que reexamina o lugar da África na História da humanidade e as contribuições econômicas, sociais e culturais dos afrodescendentes no Brasil. Assim, escolas brasileiras foram desafiadas a incluir

² O Curso de Extensão consta no registro 012/2008, Livro AC-60, junto à Diretoria de Extensão da Universidade Estadual de Maringá/PR.

³ Filmes utilizados foram: *Amistad* (1997), *Macuíma* (1969) e *Vista a minha pele* (2003).

nos currículos a prerrogativa dessa Lei para que seus docentes realizem uma nova leitura e construam outras narrativas sobre a população negra brasileira.

1. Caminhos metodológicos: a construção das representações sociais dos docentes

Ao considerarmos as representações sociais um grupo, temos que entender como elas foram construídas. Nesse sentido, como afirma Jovchelovitch (2008) é necessário perguntar sobre que condições particulares um sistema de saberes é produzido e sustentado.

Moscovici (2003) afirma que a representação social é um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido.

Estudar representações sociais de um grupo implica: “adentrar a densidade de um mundo que (re) apresenta os seres humanos em seus pensamentos, em suas formas de estar e compreender o mundo, em seus questionamentos, em suas opções históricas, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou políticas” (Alves, 2006, p. 18).

As representações de um saber se manifestam nas múltiplas narrativas, nas criações, nas produções e nas divulgações que dão visibilidade à diversidade de ser, de estar e de agir no mundo. Desse pressuposto buscamos problematizar as narrativas de professores e professoras que frequentaram e participaram do curso de extensão intitulado: *O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica*. Foram organizados seis encontros, nos dias 8/4, 15/4, 22/4, 6/5, 13/5 e 20/5 do ano de 2013, às terças-feiras, das 8h às 12h, totalizando 30 horas/aula.

O curso teve um caráter de intervenção pedagógica na formação continuada de docentes da educação básica, com o objetivo de problematizar a narrativa fílmica para refletir sobre as potencialidades imagéticas do cinema e do

vídeo relativos ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Percebemos que as narrativas de professores e professoras participantes no curso expressaram diferentes representações sobre as proposições da Lei 10.639/2003.

No curso de extensão retratado nesse texto frequentaram sessenta e três cursistas⁴, que são docentes da rede estadual de educação de Maringá e região. Constatamos que a maioria dos inscritos atuava na disciplina de História, mas também havia cursistas de outras áreas, tais como: Artes, Ciências Biológicas, Ensino Religioso, Geografia, Matemática e Português. Ao nosso entender predomínio de docentes na área de História pode ser explicado pelas atuais configurações desta disciplina, que exigem o constante diálogo com as várias culturas sociais, rompendo com o silenciamento imposto aos vencidos da História (FERRO, 1989). Alertamos, como a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, outras disciplinas também devem trabalhar o conteúdo referente a Lei 10.639/2003:

[...] 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, p. 2).

As Diretrizes oficiais recomendam que esse conteúdo não seja responsabilidade de uma única disciplina ou um professor ou uma professora, é necessário o envolvimento de toda comunidade escolar.

Em virtude da quantidade e diversidade das informações em nossa coleta de dados durante o curso de extensão, dos sessenta e três cursistas, selecionamos para análise, nesse texto, os professores e as professoras que

⁴ Todos os cursistas são professores e professoras participantes do curso de extensão *O cinema na formação de professores no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Todos assinaram o Termo de Consentimento autorizando a utilização dos dados coletados para esta pesquisa que foi submetida e aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá/PR. Os termos de consentimento e os questionários aplicados estão armazenados junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/PR.

ministrassem a disciplina de História educação básica, por de entendermos que os conteúdos referentes ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de diversas disciplinas da educação escolar, no entanto que a disciplina de História tem um lugar privilegiado nesse debate, visto que essa disciplina nos permite problematizar os preconceitos sociais historicamente construídos. Esse critério fez com que dos 63 inscritos cursistas, 17 sujeitos, tivessem suas representações sociais sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana analisada nesse texto, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Dados e Identificação dos Sujeitos Selecionados para Pesquisa

Professores	Sexo	Tempo de docência	Disciplina ministrada
P1	F	11 anos	História
P2	M	5 anos	História
P3	M	2 anos	História e Ensino Religioso
P4	F	11 anos	História e Ensino Religioso
P5	F	10 anos	História
P6	F	11 anos	História
P7	F	10 anos	História
P8	F	7 anos	História
P9	F	10 anos	História
P10	F	11 anos	História
P11	F	3 anos	História e Ensino Religioso
P12	F	3 anos	História
P13	F	9 anos	História
P14	F	3 anos	História
P15	F	2 anos	História
P16	M	8 anos	História, e Ensino Religioso.
P17	F	10 anos	História

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão

Como pode ser visto no **Quadro 1**, a maioria dos participantes que cumpriram todos os critérios foram professoras (14) e professores (03). Os docentes também tinham mais de três atuando na educação básica e todos ministravam a disciplina de História, sendo que quatro professores (as) também ministravam a disciplina de Ensino Religioso, que é de oferta obrigatória e participação facultativa. Cabe lembrar que a disciplina de Ensino Religioso é um espaço em que a cultura afro-brasileira no espaço escolar passa por inúmeros desafios, visto que as religiões de matrizes africanas ainda são vistas como 'diabólicas'. O Ensino Religioso nas escolas públicas, baseado em observações diretas, observa uma imposição do desvalor dos cultos afro-brasileiros, ao mesmo tempo uma pretensão de legitimidade do cristianismo. Relata a autora que, ao contrário do que se poderia pensar, a aliança católico-evangélica contra os afro-brasileiros não se limita somente ao tempo e ao espaço da disciplina Ensino Religiosos, muito mais do que isso, ela permeia todo o currículo e mal esconde seu racismo (CAPUTO, 2012).

Durante os encontros com os professores e professoras, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: (1) questionário semiestruturado, com questões fechadas e abertas. Optamos por esse modelo de questionário porque permite aos sujeitos expressarem suas opiniões. (2) As notas de campo que intitulamos de Diário de Bordo, para coletar informações que não apareciam nos questionários. Além disso, o Diário de Bordo possibilitou relatar as impressões dos pesquisadores diante de várias discussões feitas durante o curso.

As notas de campo, com base em Bogdan e Biklen (1994), referem-se às conversas obtidas entre os sujeitos, assim como o que os sujeitos disseram ao pesquisador em particular. Na elaboração deste artigo, priorizamos as narrativas dos docentes contidas no Diário de Bordo, já que nessas narrativas os sujeitos da pesquisa se expressaram livremente, permitindo que suas representações sobre o mundo, mesmo que de forma provisória, viessem à tona. Pérez (2003, p. 101) diz que "o ato de narrar se torna um ato de conhecimento, isto é, uma rede tecida de representações diversas, traduções variadas sobre o mundo e sobre o objeto da História que cria sonhos, utopias e compartilha outras realidades".

Nessa perspectiva concordamos com Jovchelovitch (2008), de que todo conhecimento narrado é sustentado por uma comunidade e deve ser

compreendido no plural. Não há uma única forma de narrá-los, mas muitas. O saber é um ato que depende de quem sabe, o que sabe, por que sabe, para que alguém sabe. O saber é heterogêneo e maleável, cuja racionalidade e lógica não se define por uma norma transcendental, mas em relação ao contexto social, psicológico e cultural de uma comunidade.

O saber é móvel, transforma-se, assume novas e diferentes roupagens ao ser inserido nos campos epistemológicos variados. Essas transformações do saber e a forma como são narradas têm origens nas relações sociais em jogo e na forma como os grupos são representados. As experiências humanas são construções e interpretações que não são únicas e nem verdadeiras, mas subjetivas, relativas e políticas. O saber é uma dessas construções, por isso não é neutro, nem homogêneo e nem estático. A lógica do saber nesse referencial é vista como uma categoria permeada por relações históricas, sociais e políticas, constituída de valores, significados e sentidos múltiplos. Ao inserirmos os docentes de História em contato com diferentes formas de pensar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conseguimos visualizar várias representações sobre as proposições da Lei 10.639/2003, mesmo depois de dez anos de sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação.

2. As representações sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

No decorrer dos seis encontros os professores e as professoras de História as narraram suas percepções com a crescente presença das questões étnico-raciais na educação brasileira e começaram a perceber que narrar Histórias e suas representações sobre um fato é "produzir novos sentidos, é reatualizar em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa História" (PÉREZ, 2003, p. 112). Com isso, os cursistas manifestaram dilemas e contrapontos sobre as diretrizes para a educação étnico-racial, construindo diversas representações para explicar as demandas escolares impostas pela Lei 10.639/2003.

Como argumenta Carretero, Rosa e González (2007) que a História é uma atividade de raciocínio e, como tal, deve desenvolver a capacidade de levantar

hipóteses, de compreender relações e aplicação de estratégias. Por isso, que no decorrer do curso, possibilitamos momentos, em que os docentes de História narraram suas representações acerca de sua formação profissional e tensões teóricas em suas práticas provocadas pelo ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Para melhor compreensão do leitor, sistematizamos as narrativas dos cursistas em blocos que evocam diferentes representações que eles e elas têm sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003. Informamos que, para esse momento, priorizaremos as falas que foram registradas no Diário de Bordo.

Para compreender a dinâmica das representações sociais é preciso analisar os dois processos que intervêm na sua formação: a objetivação e a ancoragem. A objetivação e a ancoragem “indicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social” (JODELET, 2002, p. 67). Esses processos mostram uma das funções de base das representações sociais: a integração do novo, do inesperado e do inexplicável. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro e são modelados por fatores sociais.

Moscovici (2003, p. 71) define a objetivação como o ato de “descobrir a qualidade icônica de uma ideia reproduzir um conceito em uma imagem encher o que está naturalmente vazio, com substância”. O autor relaciona essa ideia com o poder de “materialização do abstrato” que as palavras possuem. A objetivação, então, serve para que indivíduos e grupos sociais marquem sua presença no mundo de maneira significativa, construindo uma identidade a partir de suas próprias expressões transformadas em imagens.

No primeiro bloco, selecionamos as representações ancoradas no conceito de democracia racial, como as seguintes afirmações: “No Brasil, o preconceito é social e não racial” (P14); “Existe negro rico e pobre branco” (P07); “Quem é negro no Brasil, somos todos uma mistura” (P01); “Tem gente que procura preconceito” (P11) e “Mas, existe preconceito contra loira, por exemplo: a loira burra” (P07). Essas representações expressam que as subjetividades docentes estão apoiadas na concepção da democracia racial, ou seja, a ideia de que no Brasil não existe racismo, até porque somos miscigenados.

Como argumenta Felipe (2014) que mestiçagem racial é um fenômeno social realmente existente em nosso país em função das misturas incentivadas

por defensores das teorias de branqueamento, baseadas na ideia de que o branco, por ser gene dominante, ao se misturar com o negro, gene recessivo, levaria aos poucos ao desaparecimento deste último. A miscigenação se tornou, a partir da década de 1930, elemento essencial da identidade nacional,

[...] ao reivindicar o mestiço e a mestiçagem e postular a cultura 'cadinho das raças', emergiria uma cultura racializada capaz de eliminar o conflito entre os opostos, entre os antagonismos tradicionais, como região/nação, branco/não branco, (neo)colônia/metrópole, cidade/campo, civilização/barbárie (MARTINEZ-ECHAZÁBAL, 1996, p.112).

Nesse contexto, a mestiçagem não é um fenômeno natural, isto é, ela é um discurso social que por meio de dispositivo de poder forjou corpos e mentes dentro de um padrão europeu. Mesmo com o discurso de aceitação da população negra e da população indígena no caldinho racial, a mestiçagem é tutelada por padrões europeus do que deveria ser a população brasileira. O Brasil teria ancestrais negros e indígenas, no entanto, para se encaixar no padrão de beleza e não ser alvo de racismo deveria parecer branco (FELIPE, 2014).

Dessa forma, para compreender o discurso da mestiçagem utilizado em oposição ao discurso da raça como categoria analítica e política da situação dos sujeitos da negritude⁵, faz-me necessário perguntar quais as relações de poder e saber que estão envolvidas na construção do discurso do brasileiro enquanto um povo mestiço.

O que percebemos nas representações dos professores e das professoras é que o discurso sobre mestiçagem é utilizado como forma de manutenção das identidades nacionais dominantes, tem implicações profundas tanto do ponto de vista político quanto cultural, pois a utilização desse discurso dentro da manutenção da identidade nacional tem cumprido papel histórico. Se, por um lado, colabora com a manutenção dos padrões europeus no Brasil, porque não propõe alteração do projeto de brasilidade, por outro lado, esse discurso despolitiza a cultura negra como um espaço de resistência às políticas

⁵ Ressaltamos que o conceito de negritude será utilizado neste texto das seguintes formas: primeiro, para "significar a circunstância de se pertencer a grandes coletividades africanas e afrodescendentes"; segundo, para "referir à consciência de pertencer a essa coletividade e a atitude de reivindicar-se como tal"; e terceiro, para a "estética projetada pelos artistas e intelectuais negros no continente de origem e na diáspora" (LOPES, 2004, p. 472).

dominantes, fazendo com que o ensino de uma História que focalize o negro e a negra no Brasil, perca o sentido.

Esse discurso se objetiva na prática, pelo não reconhecimento dos negros, identificando todos como mestiços ou morenos, ou, quando reconhece, atribui, aos próprios negros, a sua condição de outro carente de habilidades e competências exigidas para a mobilidade social no mundo moderno. Além disso, responsabiliza a escola como espaço para que a população negra desenvolva competências para o seu desenvolvimento, focalizando a questão social como prioritária e muitas vezes não vinculando com desigualdades raciais históricas a situação social da população negra.

No segundo bloco, as representações dos professores e das professoras, se ancoram no discurso da meritocracia, como observamos nas seguintes falas: “Quem se esforça consegue vencer na vida, sendo negro ou branco” (P03); “Tem gente que não quer nada com nada” (P05); “Veja você (referindo-se ao pesquisador que é negro), você lutou e conseguiu” (P07). Essas narrativas carregam a concepção de que, independente das amarras sociais, somos todos iguais e têm como base o princípio um conceito de igualdade forjado no Iluminismo. Este princípio não atende às necessidades dos grupos sociais marginalizados historicamente.

As representações dos docentes sugerem uma simplificação enfatizada pela matriz da modernidade sobre o princípio da igualdade. Os cursistas assumem a concepção de igualdade para todos, independentemente das origens sociais e das identidades étnico-raciais. O princípio do mérito utiliza-se da igualdade como chave para entender as relações sociais, mas desconsidera que historicamente e socialmente alguns grupos como a população negra, a população indígena e as mulheres, entre outros, por mais que se esforcem, não têm as mesmas oportunidades simbólicas e materiais que outros grupos.

Como argumenta Felipe (2014) à meritocracia se configura como um discurso que tem o princípio que todos têm as mesmas condições sociais, independente de sua História. Argumento que o mérito individual como forma de manutenção de relações sociais assimétricas por sua própria estrutura de operação, e estaria oculta no discurso de que todos têm as mesmas condições. Partindo dessa visão da meritocracia enquanto forma de explicação de uma

ordem social definida em função de outros fatores, é possível afirmar que objetivamente ela contribui para a manutenção da hierarquia e da desigualdade sociais, utilizando como uma vontade de verdade o discurso da legalidade e da justiça.

O terceiro bloco de narrativas dos docentes ancora suas representações na culpa da população negra pelo processo de racismo que vivenciam em seu cotidiano, como, por exemplo, as seguintes falas: "Tem pessoa de cor que não gosta de ser chamada de negra" (P11); "Os negros são racistas com eles mesmos" (P16); e "As mulheres negras vivem com o cabelo alisado" (P15). Os cursistas destas narrativas argumentam que os próprios negros se rejeitam. Nessas falas há um tom de acusação, culpando o negro e a negra por não se aceitar sua identidade e indicando que é esse o motivo da existência do racismo contra a população negra. Essas representações desconhecem o efeito perverso do racismo no Brasil, que tem nas teorias do branqueamento a negação da negritude, por isso, parte dos sujeitos da negritude tem dificuldade de se reconhecerem como negros e como negras e buscam em si ou em seus filhos um ideal de branquitude, como por exemplo, cabelos lisos e peles mais claras.

Podemos afirmar que apesar resistências do povo negro, o padrão de beleza eurocêntrico foi um dos formadores da identidade nacional, veiculação por séculos, a ideia de que o belo é ser branco e de origem europeia e o feio, é ser negro e de origem africana. Essas constatações podem ser vista e ser sentida pela população negra ao ouvir, por exemplo, que seu "cabelo ruim" ou mesmo "cabelo de é Bombril" entre outros inúmeros adjetivos que negras e que negros ouvem no decorrer de sua vida.

O que nos leva a argumentar que, se os valores e as convicções são aprendidos socialmente, a ação dos negros e das negras, negando a si ou parte do seu grupo, ou mesmo, uma característica que os identificam como pertencente a população negra brasileira, tem origem em marcas sociais históricas que, que estabeleceram uma negação das características culturais e corporais dessa população.

Os não-brancos são tratados de um modo negativo e desqualificador pelos brancos; e logo, os próprios não brancos introjetam essa inferioridade fenotípica e passam a organizar suas

vidas de acordo com a rejeição a ausência de brancura e também seu esforço emular com essa pretensa brancura (CARVALHO, 2008, p. 2).

Assim, o racismo de cor, intitulado por Carvalho (2008) de racismo fenotípico, cresce a cada dia e força as pessoas a tentar ajustar sua pele para aproximar-se do padrão do corpo ideal; ou, pelo menos, para afastar-se das imperfeições físicas que acreditam portar. E como argumenta Gomes (2002) no Brasil o cabelo e a cor da pele são as mais significativas. Ambos são largamente empregados no nosso critério de classificação racial para apontar quem é negro e é negra e quem é branco e é branca em nossa sociedade. Assim, entendemos que a corpo e cabelo se organiza como um arquivo discursivo que simboliza aquilo que uma sociedade deseja ser ou deseja negar.

Felipe (2014) afirma que é necessário a compreensão desse processo, pois sem o entendimento do porque uma parcela da população negra rejeita sua identidade, e encaminhamo-nos para a trivialização das consequências perversas da sutileza das discriminações racial no Brasil.

O quarto bloco de narrativas reúne as representações dos cursistas que têm disposição para trabalhar em sala de aula com as questões étnico-raciais por considerar relevantes, mesmo que muitas vezes esses docentes dizem não saber como fazer, como sugere as seguintes falas: "Nós professores temos tantas coisas para fazer, e agora temos que lidar com a lei (referindo-se a Lei 10.639/2003)" (P14); "Eu não sei como trabalhar essa Lei, terei que falar mais sobre a escravidão?" (P08); "Não tenho alunos negros na minha sala, tenho moreninhos, então não preciso trabalhar com a Lei?" (P11); e "Agora o governo aprova uma lei e diz pra gente trabalhar, mas não sei como, não tem materiais na escola" (P15).

Apesar de não saber como trabalhar com os dispositivos propostos pela Lei 10.639/2003, alguns professores e professoras de História, o reconhecem a existência do preconceito e da discriminação racial como um problema a ser enfrentado na sala de aula. O exemplo é uma pergunta feita por uma cursista: "Como trabalhar com os conteúdos referentes à Lei, em uma perspectiva que todos os alunos entendam a sua importância?".

Ao demonstrar a importância da ação política de combate ao racismo, os docentes de História, estão dispostos a permitirem que experiências daqueles grupos, que foram silenciados, possam fazer parte da arena social e interrogar as narrativas que explicam os sujeitos sociais, de maneira universal.

O que nos faz vislumbrar, que as reivindicações para incorporar nas suas ações a História da negritude no universo escolar, permitirá um “ensino da História do Brasil leve em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996).

Depois de dez anos da aprovação da Lei 10.639/2003 percebemos que parte dos docentes de História ainda têm dificuldades entender a importância da efetivação da Lei 10.639/2003 no espaço escolar e ancoram suas representações sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, em uma perspectiva de História eurocêntrica, ou mesmo, em uma perspectiva de História do Brasil que tem o homem branco europeu como meta.

As discussões durante o curso de extensão foram suscitadas ora por uma cena do filme exibido, ora pela fala de outro professor ou professora. Vários cursistas utilizaram-se das imagens fílmicas para verbalizarem os seus sentimentos e suas concepções em relação ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação escolar.

Nesse contexto, compreendemos que as novas diretrizes exigem dos profissionais da educação a mobilização de subjetividades, a desconstrução de noções e de concepções aprendidas durante a formação escolar, além de enfrentar os preconceitos e o racismo fora dos muros escolares.

O exercício do diálogo constante por meio de reflexões e interpretações com o grupo de cursistas conduziu-nos a um trabalho compartilhado. Pudemos explicitar, em diversos momentos, nossas representações, habilidades e limitações. Se, por um lado, havia cooperação e aceitação do grupo, possibilitando as intervenções e mudanças desejadas, por outro, algumas preocupações e dificuldades se colocavam em pauta.

Nesse sentido, o encontro com os cursistas constituiu-se em um espaço de tensões, resistências, contradições, conflitos e desequilíbrios. A participação e a interação desse público aumentaram no decorrer dos encontros e das discussões.

A participação saiu do nível de provocação, como foi observado nos primeiros encontros, passando a uma participação que exigia não somente a discussão e reflexão sobre as questões em pauta, mas o envolvimento afetivo com o curso, como foi apresentado nos últimos encontros. Bordenave (1983), em sua concepção de participação, assevera que a pesquisa-ação participativa carrega em si um potencial de crescimento da consciência crítica, porque permite aos sujeitos pesquisados mudar as suas concepções no decorrer da pesquisa.

3. Novas dimensões para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no espaço escolar

A construção de narrativas valorativas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelos docentes no espaço escolar é ação importante no processo de visibilidade dessa identidade permeada por estereótipos e preconceitos. Considerando que o saber sobre o “eu” e o “outro” é móvel na nossa perspectiva teórica, as narrativas sobre os sujeitos sociais podem ser constantemente questionadas, modificadas e reconstruídas.

A população negra nas narrativas oficiais que contam a História do Brasil, desde o período da escravidão do século XVI ao século XIX, é permeada por uma política de invisibilidade, mesmo depois da abolição, fato que formou uma mentalidade sobre o ser negro. A narrativa veiculada pelo colonizador negou ao descendente de africano no Brasil o reconhecimento de sua atuação social, uma vez que seu valor era medido ao longo da História pela capacidade do seu corpo e do seu trabalho físico e não pela inteligência e capacidade intelectual (FELIPE; TERUYA, 2010).

Essa mentalidade não se desfez com a Lei da Abolição da Escravatura em 13 de maio de 1888. Mesmo livre, o negro continuou marginalizado socialmente, porque a maioria não teve acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos no Brasil. As oportunidades de trabalho e cidadania continuaram raras, uma vez que o contingente de negros e negras não conseguiu ser reincorporado ao mundo trabalho agrícola, tampouco conseguiu empregos nos espaços urbanos.

E ao utilizar soma lente dos Estudos culturais em soma com as representações sociais, assumimos uma postura política e se voltam para processos reivindicatórios, tanto os praticados no passado quanto aqueles desenvolvidos a partir de uma defesa do direito à manifestação da diferença. E para isso, é necessário incluir as manifestações culturais da população negra, que luta pela visibilidade de seus direitos, problematizar o preconceito racial e reconhecer o conhecimento dos povos africanos como aspectos significativos da nação brasileira. As manifestações políticas e reivindicatórias, em especial as do Movimento Negro, pressionaram as políticas sociais e educacionais a repensar a situação do negro ao longo da História. As propostas de reformulação do pensamento educacional brasileiro, segundo Gomes (2007), tiveram como base as denúncias feitas por esse Movimento sobre a existência de preconceitos presentes nos livros didáticos e nos discursos dos docentes.

Valorizar os múltiplos sujeitos sociais pressupõe uma ação que não se limite apenas em reconhecer que os saberes são diferentes, mas que entenda que as suas lógicas constitutivas também são diferentes, visto que as suas dimensões representativas atendem aos interesses diversos. Para Santos (2006), isto só será possível se for adotado uma pedagogia que valorize a alteridade.

Gusmão (2007, p. 16-17) argumenta que a alteridade será possível somente "num processo inverso ao da homogeneização proposta pelo campo político das relações entre povos e culturas distintas". Compreender o "outro" significa "relativizar o próprio pensamento para construir um conhecimento que é outro". Enfim, o processo de "ver-se" e "ver o outro" exige um esforço para entender a cultura do outro e compreender as suas categorias de percepção dentro de um contexto histórico concreto, tanto no senso comum, quanto no conhecimento científico.

Para estabelecer um processo de alteridade entre os múltiplos sujeitos é preciso reconhecer o "outro" e entender que ser diferente ou fazer diferente não pode ser critério de exclusão. Por isso, os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes devem ser questionados, as certezas que foram socialmente construídas devem ser fragilizadas e desvanecidas. É imperativo, portanto, desconstruir, pluralizar, ressignificar e reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções e horizontes de sentidos. É um dever dos

profissionais da educação assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (CANDAU, 2006).

Para Jovchelovitch (2008), o potencial emancipatório em reconhecer as diversas lógicas de saberes, demanda necessariamente o reconhecimento e valorização dos múltiplos sociais em relação, transformando as narrativas únicas, geralmente centradas no "eu" ou no "outro", em narrativas centradas no "eu" e no "outro", em relações valorativas, constituindo o "nós". Assim, o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar agrega novas formas de ver a população brasileira. Ao revisitar a História do Brasil, com o intuito de problematizar e construir narrativas que permitam uma construção valorativa da identidade do negro brasileiro, é necessário lembrar que as narrativas nos ensinam as Histórias, os saberes pelas quais vivemos e, ao mesmo tempo, meios para refletir, questionar e criticar nossa herança histórica.

Podemos postular que a Lei 10.639/2003 aponta a necessidade de construção da História do mundo na formação dos docentes. Meneses (2007) argumenta que se trata da (re)construção de uma "outra" História que considere não só a perspectiva eurocêntrica dominante, mas que amplie a possibilidade de conhecimento inserido no currículo escolar.

Para o entendimento da História econômica, política e cultural do Brasil, é necessário consultar a História e a cultura africana. Sem estes elementos se constrói uma História parcial, distorcida e promotora de racismos. A razão que justifica a exclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dos currículos nacionais das diversas modalidades e níveis de ensino é o racismo. Essa exclusão é uma dentre as várias demonstrações de racismo em relação à população negra. Ela produz a eliminação simbólica do afro-brasileiro e africano e da História nacional (FELIPE, 2009).

Uma das motivações de pesquisadores, pesquisadoras e docentes brasileiros para estudar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é a ausência de sistematização e veiculação das informações relacionadas ao continente africano. Serrano e Waldman (2007) afirmam que essa lacuna é evidente tanto na ausência pura e simples de uma visão realista sobre o continente africano quanto em seu desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa que lhe é impingida.

Não seria demasiado afirmar que a visão distorcida sobre o continente africano e sua população associa-se à exclusão de uma parcela ponderável da população brasileira do pleno exercício de seus direitos como cidadãos, exclusão que recai de forma marcante sobre os afrodescendentes. As perspectivas excludentes desmerecem um legado extremamente valioso, responsável por inúmeros valores civilizatórios.

Apesar da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não terem a devida atenção por parte dos historiadores brasileiros, que deveriam inserir essa discussão como uma das prioridades para compreender a formação de nosso país, a Lei 10.639/2003 determina que temáticas relacionadas ao continente africano e à população afro-brasileira sejam ensinadas na educação básica. Nesse sentido, a África, seus povos e suas culturas tornaram-se foco de interesse para os profissionais da educação, os quais necessitam de capacitação para perceber que a constituição da História de um povo perpassa a dimensão do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e culturais, em que o discurso hegemônico hierarquiza e inferioriza o discurso do "outro".

Considerações finais

Em nossa perspectiva, para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, não deve definir certos conhecimentos como válidos e verdadeiros e outros como supérfluos e irrisórios. Cabe à escola a tarefa de pensar possibilidades de acesso às diferentes culturas, não no sentido de incluir em seu calendário datas exclusivas para trabalhá-las, como tem acontecido, por exemplo, com o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, mas no sentido de permitir que os alunos e as alunas compreendam que há diferenças e semelhanças entre uma cultura e outra. As relações de disputa por posições sociais e conhecimentos são carregadas de interesses particulares inerentes tanto à sua própria cultura quanto às outras culturas. Por isso, é necessário que alunos e alunas conheçam a cultura de outros grupos e a História de sua própria cultura em um processo de interação e alteridade.

Ao final do curso de extensão constatamos que as representações dos professores e das professoras sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão ancoradas no conhecimento que eles têm sobre a História da negritude no Brasil e nos processos de marginalização vivenciados por esse grupo a partir da visão europeia. O curso possibilitou a ampliação do conhecimento sobre os processos formativos da população brasileira e a reflexão sobre as subjetividades que perpassam as ideias que sustentam o preconceito e a discriminação racial.

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determinada pela Lei 10.639/2003, é uma estratégia política para a valorização dos múltiplos sujeitos do espaço escolar. Isso demanda compreender as narrativas sociais construídas nas salas de aula como um espaço de intercâmbio de saberes, reconhecendo as diversas identidades culturais nelas existentes. Nessa perspectiva, o curso de extensão permitiu que as representações feitas pelos cursistas sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 fossem redimensionadas, agregando, assim, outras possibilidades de narrar este dispositivo legal.

Referências

- ALVES, R. C. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. 133 fls. (Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AMISTAD. Diretor: Steven Spielberg. Distribuído por Warner Home Vídeo, EUA. 1997.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense. 1983.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana*. Brasília, MEC/Secad, 2004.

_____. *IBGE*. Censo 2010. Populacional. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/>>.

CAPUTO, S. G. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CANDAU, M. V. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, J. Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele. *Revista Cinética*, [S.l.], p.177-214, 2008. Disponível em: <www.cinetica.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2012.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 82-93.

FELIPE, D. A. *Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica*. 152f. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, 2009.

_____. *Negritude em discurso: a educação nas revistas Veja e Época (2003-2010)*. 2014. 179f. (Tese) Doutorado em Educação -Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

_____; TERUYA, T. K. Nota sobre as políticas em prol do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana na educação escolar. *Revista HISTEDBR Online*, v. 39, p. 250-266, set. 2010.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERRO, M. *História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREIRE, G. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e a identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo/Campinas, v. 107, n. 0, p. 15-21, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio. 1984.
- Jodelet, Denise. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In D. Jodelet (Org.). *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOPES, N. *Enciclopédia Brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro. 2004.
- MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, L. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MAIO, Marcos (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 107-124.
- MACUNAÍMA: um herói de nossa gente. Diretor: Joaquim de Andrade. Distribuído por Brasil filmes. Brasil, 1969.
- MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e encontro colonial. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 23-37.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NOMA, A. K.; TERUYA, T. K.; PADILHA, A. Cinema, História e educação: projeto videoteca pedagógica. In: *Anais do Seminário de Pesquisa PPE*. Universidade Estadual de Maringá/PR: 2003.
- PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: *História(s), memória e narrativa*. Uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.
- SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 67-78.
- _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memórias d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VISTA A MINHA PELE. Diretor: Joel Zito Araújo. Distribuído por CEERT. Brasil, 2003.

*Recebido em 08 de Junho de 2015.
Aprovado em 31 de Junho de 2016.*