

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**UMA DÉCADA DEPOIS: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS  
ESCOLAS ESTADUAIS DE PARANAVAÍ (2003-2014)**

**ANGELINA DUARTE**

**PARANAVAÍ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**UMA DÉCADA DEPOIS: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS  
ESTADUAIS DE PARANAÍ (2003-2014)**

Dissertação apresentada por ANGELINA DUARTE, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva.

PARANAÍ  
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Duarte, Angelina

D812dUma década depois: a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranaíba (2003-2014) –Angelina Duarte.— Paranaíba, 2015

163f.: il. Color.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Ricardo Tadeu Caires Silva. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Ensino. 2015.

1. Lei nº 10.639/03–Livro didático. 2. História da cultura africana. 3. – história - ensino. I. Ricardo Tadeu Caires Silva. II. Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação Programa de Pós-Graduação em ensino. V. Título.

CDD 23.ed. 305.8960981

ANGELINA DUARTE

**UMA DÉCADA DEPOIS: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS  
ESTADUAIS DE PARANAÍ (2003-2014)**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (Orientador)  
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba – UNESPAR

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Ivana Guilherme Simili  
Universidade Estadual do Paraná – UEM

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Isabela Candeloro Campoi  
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba – UNESPAR

Data de Aprovação:

18/12/2015

Dedico esse trabalho

A todas e a todos militantes dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, que colocam toda sua força e coragem à serviço de uma sociedade mais justa e igualitária em um mundo cada vez mais marcado pelo egoísmo e individualismo. Vocês são primordiais para lembrar o que ainda há de humano no ser humano. À toda população negra brasileira, que possam se orgulhar da sua cor, da sua história e da sua cultura.

Aos meus familiares: pai (Oswaldo Duarte), mãe (Maria Justina Cunha Duarte), meus irmãos, cunhados e sobrinhos, que compreenderam as ausências constantes neste período de estudo. E também aos amigos, que entenderam os silêncios, as faltas, os compromissos adiados ou desmarcados. A vocês, meu muito obrigado!

A todos os profissionais e alunos da Escola Estadual Curitiba: local de trabalho, mas que também considero meu lar, minha outra casa.

E também em especial – e com muito amor – ao meu tio/padrinho Benedito Duarte (*in memoriam*) e ao meu avô Evaristo da Cunha (*in memoriam*), que foram perdas inestimáveis durante o processo de escrita desta dissertação. Fica a o exemplo e a saudade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva pelo voto de confiança dado a mim e ao projeto. Obrigada pela paciência, lucidez teórica, pelo incentivo, pela dedicação e pela parceria na elaboração deste trabalho. Parabéns pelo profissional e ser humano admirável que és, pela sua coerência entre a teoria e a vida prática. Agradeço por me oportunizar esta experiência do mestrado, que considere uma dádiva, e da qual saio muito mais amadurecida intelectualmente e também como aprendizado de vida. Creio que me tornei uma profissional e um ser humano muito melhor graças a esta oportunidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação de Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, pelos valiosos ensinamentos. A sempre querida e incansável Gisele Ratigueri, pela dedicação e auxílio na secretaria do PPIFOR.

Às professoras Isabela Candeloro Campoi e Ivana Guilherme Simili, que gentilmente aceitaram o convite e integraram a banca de qualificação e também da defesa.

Agradeço ainda a todos os colegas da primeira turma do PPIFOR, em especial a Adriana Aparecida Rodrigues, Celso Santos, Helen Vieira e Marcos da Cruz pelo apoio, disponibilidade e conversas esclarecedoras. Vocês foram fundamentais para este resultado.

À minha cunhada Juliana Calabresi Voss Duarte, que sempre esteve disponível e pronta a ajudar: obrigada pelo carinho e pela amizade. A sobrinha querida e amada, Vanessa Duarte Soares, pela disponibilidade em procurar livros para a tia: obrigada.

Aos professores de História da Rede Estadual de Paranavaí, que se disponibilizaram a responder aos questionários. À pedagoga e amiga Vanessa Tezin, que também colaborou neste processo. A todos os profissionais das empresas e instituições que visitei e que não mediram esforços em me atender. As meninas e meninos dos serviços gerais, as secretárias, os diretores e pedagogos, das escolas e colégios de

Paranavaí, aos profissionais do Núcleo Regional de Educação, IBGE, Sanepar unidade de Paranavaí. Enfim: a todos que, de alguma maneira, contribuíram com a realização deste trabalho.

E acima de tudo agradeço a Deus: eterna gratidão.

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços (FERNANDES, 2005, p. 379).



DUARTE, Angelina. **UMA DÉCADA DEPOIS: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NAS ESCOLAS DE PARANAÍ** (2003-2014). 163 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba. Orientador: (Ricardo Tadeu Caires Silva). Paranaíba, 2015.

## RESUMO

Nesta dissertação procuramos analisar, de que forma a lei 10.639/2003 está sendo implementada no currículo escolar, nos materiais didáticos e nas ações cotidianas dos (as) professores (as) e professores de História que atuam no Núcleo Regional de Paranaíba /PR. Partindo do princípio que uma das principais dificuldades para a implementação da mesma é a permanência do modelo eurocêntrico, falta de uma formação acadêmica e continuada adequada e o mito da democracia racial presente no professor. O foco da pesquisa se centra na disciplina de História pelo seu campo de atuação e sua função sendo por isto um lugar privilegiado para o cumprimento da lei e por ser considerado a “carteira de identidade de país”. É uma pesquisa qualitativa fizemos uma revisão bibliográfica demonstrando a relação entre as ausências e presenças da História e Cultura da África dos africanos e afrodescendentes nos currículos e nos livros didáticos de História e os fatores que influenciaram para a obrigatoriedade da inserção da temática. Analisamos também as abordagens presentes nos livros e materiais didáticos adotados pelos professores de História do município de Paranaíba no tocante à História da África, no período de 2003-2013. Identificamos as estratégias e ações de formação e capacitação docente que o Estado do Paraná tem ofertado aos docentes para a implementação da lei 10.639/2003. E através de um questionário semi estruturado buscamos as representações dos docentes sobre o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira perceber como as insere na sua prática. Após a pesquisa concluímos que os professores possuem pouca ou nenhuma formação para implementar os conteúdos relativos à História da África. Muitos professores não consideram importante o aprofundamento dos conteúdos relativos à História da África. Os livros didáticos não oferecem o devido espaço ao tema, contribuindo assim para que estes conteúdos sejam deixados de lado; Ao trabalhar pontualmente a história africana e afro-brasileira como tem sido feito nas escolas tem na verdade contribuído para a “folclorização” da História da África, na medida em que deixam de discutir profundamente o assunto. O trabalho aponta que ainda que houve avanços como a inserção da temática no currículo, livros com capítulos específicos sobre a África, aumento de cursos de capacitação ofertados e um novo olhar de alguns professores sobre a temática ainda a um longo caminho a trilhar afinal ainda é muito presente no ensino de história o eurocentrismo e o mito da democracia racial. Um dos nós desta questão é a formação acadêmica haja vista que a inserção da temática nas Universidades é lenta contribuindo para uma formação de professores com uma visão conservadora e preconceituosa.

**Palavras-chave:** Lei nº 10.639/03; Currículo, Livro Didático, Educação Básica; Paranaíba, Estado do Paraná; História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Formação Docente.

DUARTE, Angelina. A DECADE LATER: THE IMPLEMENTATION OF THE LAW 10,639 Paranavaí NRE SCHOOLS (2003-2013). 163 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Ricardo Tadeu Caires Silva. Paranavaí, 2015.

## ABSTRACT

This thesis tried to analyze, how the Law 10.639 / 2003 is being implemented in the school curriculum, in teaching materials and in the daily actions of the history teachers who work in the Regional Center of Paranavaí (NRE) / PR, where one of the main difficulties in the implementation of it is the permanence of the Eurocentric model, academic and continuing education inadequate, also the myth of racial democracy by teacher. The focus of the research is directed for the history subject and its function and become a privileged place for the rule of law and to be considered the "IDcardo f country". It is a qualitative study where was done a literature review showing the relationship between the absence and presence of history and African culture of Africans and African descendants in the curricula and textbooks of history and the factors that influenced for the mandatory inclusion of this theme. We also analyze the approaches present in books and materials adopted by history teachers of Paranavaí city related to African History from 2003 to 2013. It was Identified the strategies and actions that the courses and training of teachers in the State of Paraná has offered for the implementation of Law 10.639 / 2003. And through a semi structured questionnaire sought the representations of teachers on teaching History of Africa and in the african-Brazilian culture to see how the inserts in their practice. After research, was concluded that teachers have little or no training to implement the approaches to African History; for many teachers, it isn't important to know a lot about contents of the History of Africa. The textbooks do not offer adequate space to the subject, thus contributing to these contents are left out; teaching african-Brazilian history like has been done in schools has contributed to the "folklorization" of Africa History, because the issue isn't discussed deeply. This research also shows advances as the theme of integration in the curriculum, books with specific chapters about Africa, offered more training courses and a new look of some teachers to the subject, there is still a long way to go away, beside that is very common in the history teaching the Eurocentrism and the myth of racial democracy. One of the problems of this issue is the academic courses, whereas the issue of integration in universities is slow, contributing to teacher training with a conservative and prejudiced view.

**Palavras-chave:** Law 10.639 / 2003; Curriculum, Textbooks, Basic Education; Paranavaí, State of Paraná; History and African Culture of Africans and African descendants; Teacher Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS

APP-SINDICATO	APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública Paraná.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.
DEDI	Departamento da Diversidade.
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar.
FNB	Frente Negra Brasileira.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial.
GTR	Grupo de Trabalho em Rede.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INL	Instituto Nacional do Livro.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MNU	Movimento Negro Unificado.
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional.
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.
PNDHI	Programa Nacional de Direitos Humanos.
PNL	Plano Nacional do Livro Didático.
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
TEM	Teatro Experimental do Negro.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USAID	United States Agency for International Development (Agência de Desenvolvimento).

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Mapa da AMUNPAR .....	22
FIGURA 02	Pintura: Moenda da cana .....	82
FIGURA 03	Pintura: Açoitamento público de um escravo .....	83
FIGURA 04	Pintura: Negros no tronco .....	83
FIGURA 05	Pintura: Aplicação de castigo de escravo .....	84
FIGURA 06	Pintura: O jantar no Brasil .....	84
FIGURA 07	Pintura: Um funcionário a passeio com sua família .....	85
FIGURA 08	Pintura: Negros no fundo do porão de navio .....	85
FIGURA 09	Pintura: Mercado de escravos .....	86
FIGURA 10	Pintura: Escravos em trajes de festa .....	87
FIGURA 11	Pintura: Negras vendedoras .....	88
FIGURA 12	Pintura: Vistas e costumes de cidade e arredores do Rio de Janeiro em 1819-1820 .....	88
FIGURA 13	Imagem do livro didático: Conteúdo independências .....	90
FIGURA 14	Imagem do livro didático: Imagens canônicas I .....	91
FIGURA 15	Imagem do livro didático: Imagens canônicas II .....	91
FIGURA 16	Imagem do livro didático: Imagens canônicas III .....	92
FIGURA 17	Imagem do livro didático: Imagens canônicas IV .....	92
FIGURA 18	Imagem do livro didático: Imagens canônicas V .....	93
FIGURA 19	Imagem do livro didático: Escravo dançando, cantando e tocando ...	101
FIGURA 20	Imagem do livro didático: Carnaval .....	101
FIGURA 21	Imagem do livro didático: Negros escravizados I .....	102
FIGURA 22	Imagem do livro didático: Negros escravizados II .....	102
FIGURA 23	Imagem do livro didático: Mulheres livres pobres que circulavam por Minas no século XVIII .....	103
FIGURA 24	Imagem do livro didático: Escravas com tabuleiro .....	103
FIGURA 25	Imagem do livro didático: Funções na moenda .....	104
FIGURA 26	Imagem do livro didático: Etapas do processo de trabalho no manuseio da cana-de-açúcar .....	104

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Temas/assuntos do livro de História Sociedade & Cidadania .....	78
GRÁFICO 02	Análise das imagens do livro didático por tema .....	95
GRÁFICO 03	Temas/assuntos do livro de História Vontade de Saber História .....	99
GRÁFICO 04	Análise das imagens do livro didático por tema .....	100

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Títulos dos capítulos ou dos subtemas do livro História Sociedade & Cidadania .....	76
QUADRO 02	Títulos dos capítulos ou dos subtemas do livro Vontade de Saber História .....	98

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Publicações dos trabalhos de história no PDE que se referem a Lei 10. 639/03 .....	118
TABELA 02	Bloco 01 (Formação e capacitação continuada) .....	133
TABELA 03	Bloco 02 (Material didático) .....	133
TABELA 04	Bloco 03 (Discriminação, preconceito e racismo) .....	134
TABELA 05	Bloco 04 (Ações da escola) .....	134



## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
2.	<b>O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL (1889-2003)</b> .....	26
2.1.	CURRÍCULO: ALGUMAS DEFINIÇÕES .....	26
2.1.1.	<b>Currículo de história e a questão do eurocentrismo</b> .....	30
2.2.	COMO ENTENDER A MUDANÇA NO CURRÍCULO? .....	36
2.2.1.	<b>A luta do movimento social negro</b> .....	36
2.3.	A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO GOVERNO FHC (1995-2002) .....	47
2.3.1.	<b>A nova LDB e o ensino de História do Brasil</b> .....	48
2.3.2.	<b>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a diversidade cultural</b> .....	49
2.4.	A EDUCAÇÃO DOS NEGROS A PARTIR DO GOVERNO LULA (2003-2010) .....	51
2.4.1.	<b>A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais</b> .....	52
3.	<b>O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NOS DIZEM SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA</b> .....	60
3.1.	COMO DEFINIR O LIVRO DIDÁTICO? .....	61
3.2.	TRAJETÓRIA DOS POVOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	63
3.3.	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO/ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL .....	67
3.4.	A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PARANAÍ .....	74
3.4.1.	<b>A Coleção História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior</b> .....	75
3.4.2.	<b>A Coleção Vontade de Saber, de Marco Pellegrinni, Adriana Dias e Keila Grinberg</b> .....	96
3.4.3.	<b>A Coleção Tempo de Aprender, de Edmar de Araújo Silva e José Wagner de Melo</b> .....	108
4.	<b>OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PARANAÍ E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UM ESTUDO DE CASO</b> .....	111
4.1.	AS AÇÕES DO ESTADO DO PARANÁ PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 .....	111
4.1.1.	<b>Os marcos legais</b> .....	112

4.1.2.	<b>Os cursos de formação oferecidos pelo Estado do Paraná</b> .....	114
4.1.2.1.	O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE .....	117
4.2.	<b>AS ESCOLAS ESTADUAIS DE PARANAVAÍ E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS</b> .....	125
4.3.	<b>A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A LEI 10.639/03</b> .....	129
5.	<b>CONCLUSÃO</b> .....	149
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	153
	<b>ANEXOS</b> .....	162
	<b>ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DE VISITA</b> .....	163

## 1 INTRODUÇÃO

No dia 09 de janeiro de 2003 o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03, que alterou a Lei nº 9394 de 20 de novembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), obrigando a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). No ano seguinte, e em reforço ao diploma legal, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Estes atos políticos foram recebidos com muita festa e esperança por parte de militantes, intelectuais, professores e, em especial, pela comunidade afrodescendente. Afinal de contas, a aprovação da Lei 10.639/03, das Diretrizes e os outros atos legais dela decorrentes simbolizou o resultado de um longo passado de lutas dos negros em nosso país<sup>1</sup>. Contudo, sabemos que as leis e seus regulamentos só funcionam quando testadas na prática, ou seja, nas relações cotidianas. Nesse sentido, nos perguntamos: será que a lei 10.639/03 está sendo de fato implementada? Será que os professores/as, principais responsáveis pelo seu cumprimento, estão cientes da sua necessidade e a fazem valer no dia a dia de sua prática docente? E o Estado, em seus diferentes níveis – federal, estadual e municipal – tem possibilitado as condições pedagógicas e materiais para seu cumprimento e execução?

É com vistas a responder a estas e outras questões que propusemos a presente pesquisa. Sendo assim, esse trabalho tem por objetivo analisar o cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais do município de Paranavaí-PR, no que se refere à disciplina de História. Embora a lei mencione também as disciplinas de Educação Artística e Literatura, optamos por restringir a pesquisa à História por conta da predominância, na disciplina, de uma visão eurocêntrica (BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 2012).

---

<sup>1</sup> Em 10 de março de 2008 a lei 10.639/03 foi alterada pela lei 11.645/08, que então passou a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 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”. Contudo, ao longo da dissertação, optamos por manter a citação à lei 10.639/03 por conta do pioneirismo da mesma na questão da História da África e da cultura africana e afro brasileira (BRASIL, 2008, p. 01).

Segundo esta versão eurocêntrica da história, os europeus se apresentam como os heróis ou protagonistas principais na longa caminhada da humanidade, considerando por isso seus costumes e demais valores como superiores aos demais povos. Tal visão etnocêntrica de si gerou historicamente práticas preconceituosas e discriminatórias sobre os outros povos, pois se os europeus são os heróis nesta história aos outros cabem o papel de coadjuvantes ou vilões.

Discordando desta abordagem, consideramos que é preciso conhecer, respeitar e valorizar os saberes, os valores, a história, a religião, etc. de todas as culturas, especialmente daquelas que foram historicamente oprimidas. Em se tratando de Brasil, esta afirmação é extremamente pertinente, dado o caráter multirracial da nossa sociedade. Assim, privilegiar o conhecimento e os valores deste ou daquele grupo em detrimento de outros pode se traduzir num poderoso mecanismo de opressão e reprodução de desigualdades e injustiças sociais. Para Santomé (1995), as ausências, os silêncios ou exclusão de determinados temas ou grupos sociais nos currículos escolares são tão reveladores quanto o próprio texto apresentado,

[...] quando se analisam os conteúdos aplicados nas escolas e nas propostas curriculares chama a atenção fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas chamadas hegemônicas. As culturas ou grupos sociais minoritários/ e ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 157).

De fato, até recentemente imperava nas escolas brasileiras um currículo que dava um papel central à história e cultura européias e tratava a história dos povos asiáticos, africanos e americanos como um anexo daquela ou simplesmente as ignoravam. É com vistas a alterar este quadro excludente que a Lei 10.639/03 se mostra como esperança para as culturas negadas e silenciadas nos currículos e compêndios de história.

A escolha deste tema decorreu das inquietações decorrentes da minha atuação profissional como docente na disciplina de História da Rede Pública Estadual de Educação no Paraná. Atuando há 14 anos, pude perceber a forma distinta com que a escola, através do currículo, dos livros didáticos e da prática cotidiana, tratava a História e a Cultura da África e dos afrodescendentes, dando a

esta história e a este povo um espaço diminuto e uma visão reducionista das trajetórias de seus antepassados.

Entendia que o que acontecia na escola era de certa forma um reflexo do cotidiano da nossa sociedade. Bastava observar a posição social ocupada pelos negros nos indicadores sociais; ou as constantes piadas e brincadeiras de cunho discriminatório e racista dirigidas a estes; ou ainda a falta de respeito às religiões de matriz africana; as atitudes de preconceituosas de torcedores nos jogos de futebol, tais como jogar bananas em uma referência claramente racista ao comparar um ser humano a um macaco, etc. Na escola, em minha convivência com as alunas (os) negras (os), percebia em suas falas a baixa auto estima o fato de nem sempre se sentir à vontade com sua cor, cabelo ou com a história de seus ancestrais.

Infelizmente os exemplos são muitos e contrastam com um discurso de que vivemos em uma democracia racial. Diante disso, sempre me perguntava: é possível mudar este quadro? É possível pensar em uma sociedade onde as pessoas não são julgadas negativamente por causa da sua cor? Qual é o papel da disciplina de história nessa questão? Ela vai continuar a reforçar estes estereótipos ou pode atuar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o respeito e a valorização da diversidade imperam?

Estas reflexões foram se tornando uma preocupação mais estruturada quando passei a participar de grupos de estudos e a frequentar cursos que tratavam da História e Cultura da África e da educação das relações étnico raciais. Alguns destes cursos foram ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), como o curso *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para ensino fundamental*, em 2006, e também o curso *Currículo frente aos Desafios Educacionais Contemporâneos*, em 2008; além dos cursos oferecidos pela APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP), como o de *Gênero, Diversidade Sexual e Igualdade Racial na Escola*, em 2011, feito em parceria com a Unioeste, como curso de extensão. Através destes cursos passei a refletir mais a fundo sobre a necessidade de valorização da História e Cultura Africana e afrodescendente e os problemas que a permeavam, tais como: racismo, preconceito, discriminação, mito da democracia racial, a baixa auto estima das crianças negras, etc. Desde então, a necessidade de rever a minha prática se tornou uma meta.

Assim como muitos professores, até então não tinha uma formação específica sobre a História da África. Por isso, não foram poucas as incertezas e dúvidas sobre como começar, que material utilizar, como trabalhar o tema, etc. Contudo, minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>2</sup> da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como supervisora do projeto *História da África e da Cultura Afro Brasileira: conhecendo nossas raízes*, veio a alterar positivamente esta condição. A participação nas atividades do projeto aos pouco me subsidiou teoricamente para compreender melhor a história da África e dos africanos no Brasil bem como a importância da implementação da lei 10.639/03.

Foi aí que surgiu a ideia de investigar o modo como os demais professores de História das escolas estaduais de Paranavaí estariam ou não trabalhando a temática; quais suas principais dificuldades; quais as principais estratégias metodológicas; como o estado do Paraná tem contribuídos na implantação da lei, etc. Assim, a presente pesquisa é uma modesta tentativa de contribuir no debate da implementação desta lei.

Feitas estas considerações acerca de minha relação com o tema, passemos agora a falar dos demais elementos que envolvem a pesquisa. O recorte temporal adotado abarca uma década, ou seja, desde a aprovação da lei até o ano de 2014, data da coleta de boa parte das fontes que subsidiaram a pesquisa. A escolha da cidade de Paranavaí ocorreu por conta de seu protagonismo regional. Localizada na região noroeste do Estado do Paraná, Paranavaí conta hoje com cerca de 85 mil habitantes em 2010, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

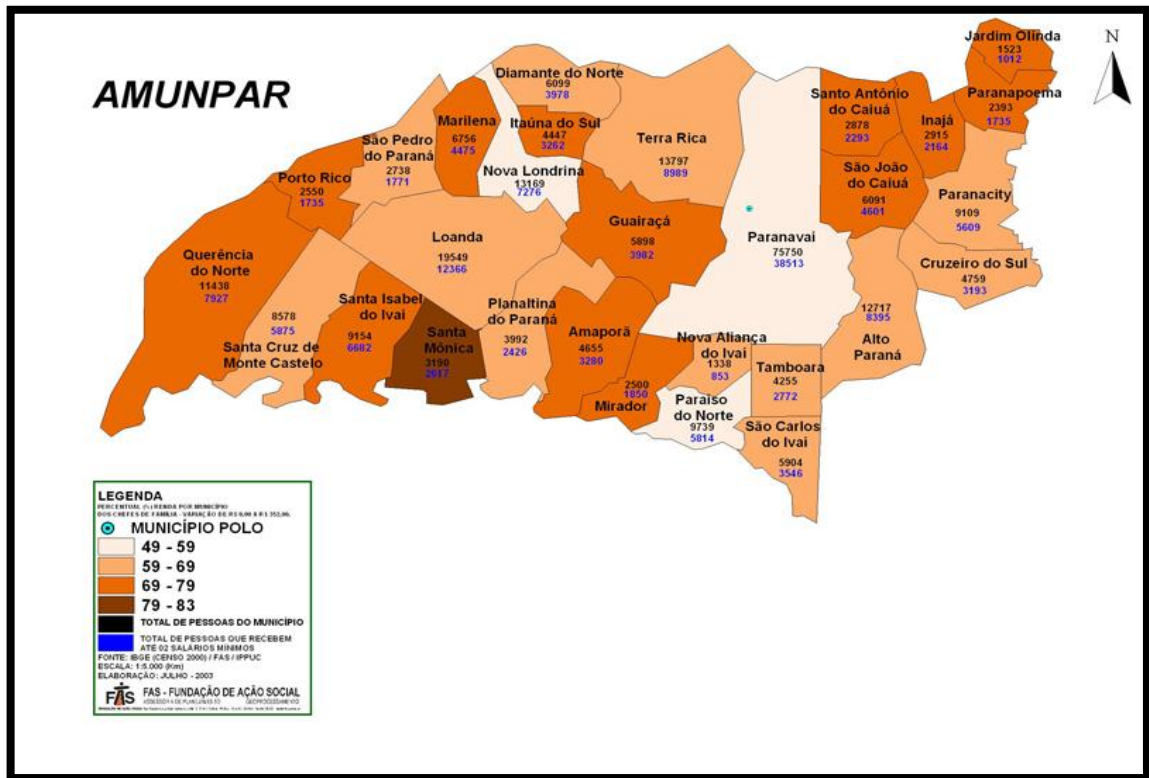
As principais atividades econômicas giram em torno do campo agropecuário e agroindustrial voltado para a pecuária de corte e leite, cultura da mandioca, de laranja, de cana de açúcar e para a avicultura de corte. Cabe aqui destacar que Paranavaí possui umas das maiores populações negras do Estado do Paraná, pois cerca de 31% ou aproximadamente 1/3 de seus habitantes são afrodescendentes.

---

<sup>2</sup> O PIBID é um programa financiado pela CAPES, do governo federal e oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2014a).

Tal realidade, se deve à expressiva migração de nordestinos que vieram cultivar as lavouras de café na década de 1940 e aqui se fixaram (ROMPATTO, 2011).

FIGURA 01 – Mapa da AMUNPAR



Fonte: [www.cogemas.pr.gov.br](http://www.cogemas.pr.gov.br).

O Núcleo Regional de Educação de Paranavaí abarca 21 municípios, a maioria pertencente à AMUNPAR. Dentre as escolas que atende, 46 (quarenta e seis) são estabelecimentos estaduais; 58 (cinquenta e oito) estabelecimentos municipais; 58 (cinquenta e oito) centros de Educação Infantil; 12 (doze) escolas de Educação Básica na Modalidade Especial; e 13 (treze) escolas Particulares. No município de Paranavaí, o NRE gerencia 13 escolas estaduais, que ofertam 10.246 vagas nos níveis fundamental e médio. Nestas, trabalham aproximadamente 47 professores de História, sendo que 26 pertencem ao Profissionais do Quadro Próprio Magistério e 21 ao Regime Especial – Professor<sup>3</sup>. É neste último universo que recortamos nossa investigação.

Por sua vez, as fontes utilizadas na investigação foram variadas: artigos, dissertações, teses e livros, documentos oficiais dos governos estadual e federal,

<sup>3</sup> Números dos Núcleos do Paraná (PARANÁ, 2014).

livros didáticos, etc. Além disso, efetuamos pesquisa de campo a partir do emprego de questionários elaborados para a apreciação e resposta dos professores que atuam na Rede Básica. Adotamos para esta pesquisa métodos referentes à pesquisa qualitativa, tanto para a revisão bibliográfica quanto para a análise das respostas dos questionários. Entretanto, não excluímos a análise quantitativa, quando necessária (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, para obter dados sobre a visão e a prática dos professores de história das escolas estaduais de Paranaíba sobre a implementação da Lei 10.639/03 optamos inicialmente pela aplicação de um questionário aberto aos professores de história. Este instrumento foi composto de vinte questões, divididas em quatro blocos temáticos, a saber: formação e capacitação continuada; material didático; discriminação, preconceito e racismo; e, por fim, as ações da escola.

Os pressupostos teóricos que dão suporte às análises estão fundamentados na pedagogia de Paulo Freire (1987; 1997) e também no multiculturalismo crítico. Também recorreremos à literatura especializada sobre a História do negro no Brasil bem como aos trabalhos que abordam as relações entre a população negra e a escola (MUNANGA, 2004; OLIVA, 2007). Além disso, desde a aprovação da lei 10.639/03, diversos trabalhos têm sido elaborados no sentido de analisar a implantação e a eficácia da lei no Estado do Paraná. Um dos primeiros estudos é o de Luiz Carlos Paixão (2006). *Em Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*, o autor parte da análise que a aprovação da Lei 10639/03 não se deve apenas a ação do movimento negro, mas também chamadas políticas afirmativas que ganharam força no Brasil a partir dos anos 90. Para Paixão (2006), ainda que a aprovação da Lei 10.639 tenha vindo dentro de um contexto neoliberal, ela é um passo importante na luta contra a hegemonia cultural, pois questiona a ideologia e a democracia racial. Por isso, insiste no fato de que não se deve separar a luta pela igualdade racial da luta de classes.

Um segundo trabalho é a dissertação de Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo (2008), intitulada *Fatores obstaculizadores na implementação da lei 10.639/03 de História e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR*. Procurando entender quais seriam os motivos pelos quais a Lei 10.639/03 não estaria sendo implantada a contento, o autor se propõe a analisar o



pensamento e as práticas dos professores de algumas escolas de Almirante Tamandaré em relação ao racismo na escola e suas posições frente à Lei 10.639/03. Para Onasayo (2008), os professores são produtores/as-reprodutores/as de vítimas e entre os obstáculos apresentados para a não aplicação da lei estariam a falta de material; falta de projeto coletivo de articulação; dificuldades em se trabalhar com a temática afrodescendente; falta de embasamento teórico e prático para se trabalhar com o tema; a falta de condições teórico-práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do antipreconceito; etc. Ainda segundo o autor, a grande barreira para implementação da Lei é o racismo naturalizado e institucionalizado no sistema de ensino e que precisa ser reconhecido e superado pelos educadores e por todo sistema de ensino.

Outro trabalho importante é a dissertação de Artêmio Tem Caten (2010), intitulado *A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático*. Neste estudo, o autor analisa em que medida as escolas do Ensino Médio de Toledo/PR tem buscado inserir a História e Cultura dos Afro-brasileiros. Para tanto, lança mão da análise do livro didático do Ensino Médio produzido pelo governo do Paraná, o qual se distingue sob vários aspectos – autores, produção, compradores – dos outros livros didáticos nacionais. Pela análise das respostas dos professores, o autor constatou que as mudanças em relação a Lei 10.639/03 no ambiente escolar ainda são tímidas, dependendo muito de iniciativas individuais; e também concluiu que os cursos de capacitação ofertados pelo estado não são suficientes.

Após a análise das referências bibliográficas e dos dados coletados, a estrutura da dissertação ficou assim dividida. Na primeira seção, *O Movimento Social Negro e a luta pela educação dos negros no Brasil (1889-2014)*, discutimos o longo caminho percorrido para que o currículo escolar viesse a contemplar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira. O objetivo aqui é o de demonstrar os fatores que incidiram para a mudança, em especial a luta do movimento negro pela inserção da história africana nas escolas brasileiras.

Na segunda seção, *O que os livros didáticos de História nos dizem sobre a História da África*, tratamos do livro didático e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que nos dias atuais haja uma profusão de recursos didáticos, tais como a internet, filmes, etc., o livro continua sendo o principal instrumento didático dos professores. Sendo assim, buscamos discutir e analisar

esta ferramenta, objetivando perceber se as coleções utilizadas pelos professores das escolas estaduais de Paranaíba estão em consonância com o que determina a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Por fim, na terceira e última seção, *Os professores de História das escolas estaduais de Paranaíba e a implementação da lei 10.639/03: um estudo de caso* analisamos as ações que o Estado do Paraná e as escolas estaduais do município de Paranaíba tem adotado para a efetivação da lei. Num primeiro momento buscamos mapear a oferta de cursos de formação e capacitação que a SEED ofereceu aos docentes da Rede Estadual nos últimos dez anos. Também analisamos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Paranaíba no intuito de perceber se a lei é objeto de ações concretas por parte destas. Em seguida, analisamos as respostas do questionário que foram entregues professores com vistas a compreender suas percepções e práticas quanto ao conteúdo da lei e suas exigências e em que medida estão fazendo valer a mesma.

Ao final da pesquisa esperamos ter demonstrado que, ao longo desses dez anos, ainda que tenham havido avanços, muito ainda está por fazer para que a História e cultura dos povos africanos e afrodescendentes seja elevada à sua devida importância.

## **2 O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL (1889-2003)**

Esta seção tem por objetivo demonstrar o longo caminho percorrido pelo movimento social negro até a promulgação da lei 10.639/03, que tornou obrigatória o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio no Brasil e cuja finalidade maior é a alteração do quadro de exclusão e invisibilidade com que a história e cultura africana e afro brasileira foram tratadas durante a maior parte da nossa história.

Durante séculos, a História da África e da cultura africana estiveram ausentes dos compêndios didáticos e das práticas pedagógicas diariamente executadas nas centenas de milhares de escolas brasileiras. Como veremos mais adiante, essa “omissão” não foi produto do acaso ou algo involuntário, pois as elites que governaram nosso país sempre consideraram desnecessário estudar o continente africano. Mas quais as razões que explicam essa posição? E aqui cabe a questão: por que o currículo mudou? Qual (is) o (s) fator (es) que condicionaram essa mudança?

Partindo do princípio de que o currículo adotado pela escola tem grande influência na formação do indivíduo e que os princípios que o norteiam vem das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, resultados das discussões e embates dos membros da sociedade, buscaremos compreender o papel do currículo na escola e na sociedade e perceber as presenças e ausências da história e da Cultura dos africanos e afrodescendentes nos documentos oficiais antes e depois da Lei 10639/03. Mas antes de respondermos a esta e outras questões, vamos refletir sobre o currículo escolar e suas relações com o poder.

### **2.1 CURRÍCULO: ALGUMAS DEFINIÇÕES**

Quando pensamos na palavra currículo logo nos vem à mente uma gama de matérias e seus respectivos conteúdos. Em suma, associamos a palavra ao modo de organização do conhecimento escolar. É pelo currículo escolar que o professor

se embasa para escolher os conteúdos e as matérias a serem trabalhadas em suas aulas. Segundo Goodson (1995),

[...] o termo curriculum é derivado da palavra latina currere, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Nesta última acepção, remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do Modus et Ordo Parisienses. Modus designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno – por – aluno e Ordo (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (GOODSON, 1995, p. 37).

Mas o currículo vai muito além do que a listagem de conteúdos e expressa também uma posição político ideológica. Assim,

[...] o currículo não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele esteve sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento. Por isso, ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais (LOPES, 2001, p. 16).

Como afirmam Grundy (1987),

O currículo não é um conceito mas uma construção cultural. Isto é não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de prática educativas (GRUNDY, 1987 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Em um sentido mais prático ou técnico/ metodológico o conceito currículo, partindo da discussão feita por Sacristán (2000), já foi utilizado como guia de experiência ou experiência de aprendizagem, planejadas, dirigidas ou oferecidas pela escola para obter mudanças nos alunos, conteúdo da educação, conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelos alunos dentro de um ciclo etc. Conceitos que embasam o senso comum e a definição original de curriculum, mas que em si refletem uma incompletude já que é preciso reconhecer o sentido teórico, ideológico, político e social deste conceito.

Nesta perspectiva, temas como construção cultural, função social da escola, controle social são imprescindíveis para dar conta do currículo em seu sentido mais

abrangente. Sacristán (2000), citando Young, 1990, destaca que a Nova Sociologia da Educação contribui para a elaboração deste conceito mais amplo, pois ela,

[...], centrou seus interesses em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. Em vez de ver o currículo como algo dado, explicando o sucesso e o fracasso escolar como variável dependente, dentro de um esquema no qual a variável independente são as condições sociais do indivíduo e dos grupos, é de se levar em conta que também os procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, leciona-lo ou avalia-lo são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Sob esta perspectiva Sacristán (2000), define currículo da seguinte maneira,

Numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos definir o currículo como o **projeto seletivo** de cultura, cultural, social e política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTÁN, 2000, p. 34, **grifo do autor**).

Definido o conceito de currículo, queremos destacar assim dois aspectos deste para pensarmos o seu papel social. Estes aspectos são a questão da existência de um currículo oculto e a questão do silenciamento das diferentes culturas. Sacristán (2000) pontua que o currículo não é o mesmo do momento em que sua redação é definida até sua aplicabilidade na sala de aula ele sofre derivações tendo em vista as interpretações que são feitas pelos seus agentes receptores. Sendo assim seria possível falar de currículos e não apenas de um só currículo. Pois segundo ele existe o currículo prescrito, o currículo apresentado ao professor, o moldado pela professora, o currículo em ação, o realizado e o avaliado.

É possível também encontrar outra subdivisão. Santomé (1995), por exemplo, usa os termos currículo explícito ou oficial, formal, currículo concreto, currículo oculto e o currículo crítico. Comparando a divisão de Sacristán (2000) e Santomé (1995) poderíamos ver a aproximação de seus conceitos o currículo prescrito, o currículo apresentado para o professor seriam o explícito/oficial ou formal, já o currículo moldado pela professora e o currículo em ação seria o currículo concreto. No currículo realizado e avaliado estaria o currículo oculto já o currículo crítico seria a

tentativa de superação do currículo prescrito/ explícito e do currículo concreto e oculto, mas não se encontra similaridade no texto de Sacristán (2000).

Interessante fazer um paralelo entre currículo explícito ou oficial e currículo oculto, faremos isto com base em Santomé (1995). Como o próprio nome sugere, o currículo explícito ou oficial é aquele cuja proposta aparece de uma forma clara e explícita, pois demonstra suas normas legais, elenca os conteúdos mínimos obrigatórios, aponta os projetos educativos da escola e o currículo que o professor desenvolve em sala de aula. Por sua vez, o termo currículo oculto, que foi usado pela primeira vez, por P.W. Jackson e John Dewey, sendo que o mesmo seria aquele que acontece no dia a dia da escola, que está implícito nas inter-relações dos sujeitos da educação, mas que não são relatadas em registros oficiais.

O curriculum oculto faz referência a todos aqueles acontecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia a dia das aulas e escolas. Estas aquisições no entanto, nunca chegam a explicitar-se como metas educativas a conseguir de forma intencional (SANTOMÉ, 1995, p. 201).

Para se ter uma noção mais ampla podemos complementar ainda que o currículo oculto,

Funciona de uma maneira implícita através dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações e tarefas escolares. Não é fruto de uma planificação “conspirativa” do corpo docente. Porém, o que é importante assinalar é que apresenta como resultado uma *reprodução* das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade (SANTOMÉ, 1995, p. 78).

E é neste currículo oculto que se vê explicitamente a relação entre escola, currículo e preconceito racial, que se comprova a existência de atitudes e práticas racistas no cotidiano escolar. Cotidianamente nós, docentes, presenciamos cenas de xingamentos, ofensas e brincadeiras por parte dos alunos em relação aos colegas negros. Palavras como negro fedido, cabelo ruim, macaco, etc. são cotidianamente dirigidas aos afrodescendentes com o intuito de diminuí-los perante aos demais indivíduos. Sendo assim, o currículo vivenciado pelos afrodescendentes em seu cotidiano esconde uma carga pesada de violência simbólica. E aqui cabe

destacar que está violência contribui fortemente para o mau desempenho e o abandono escolar destes indivíduos.

### **2.1.1 Currículo de história e a questão do eurocentrismo**

A questão do caráter seletivo/optativo do currículo, citada anteriormente em uma das definições de currículo de Sacristán (2000), é revelador, pois os temas, as histórias, os sujeitos escolhidos ou negligenciados nos dizem muito sobre a escola e a sociedade que o estruturou. Podem nos falar sobre valores morais e religiosos que a regem, relações de poder, trabalho, as culturas valorizadas ou negadas e a classe que tem poder e representatividade, ou seja, a classe dominante etc.

Isto porque entre outras coisas, o currículo tem a função social de preparar o indivíduo para vida em sociedade e está vinculada a sua construção cultural, haja a vista a função social de educar e socializar; enfim, refletem o projeto político e social de uma sociedade. E indo além, “Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social” (BRASIL, 2008, p. 16).

Muitas vezes as ausências, os silêncios ou exclusão de determinados temas ou grupos sociais são tão reveladores quanto o próprio texto apresentado. Podemos tomar como exemplo uma prática comum nas escolas brasileiras que por muito tempo teve, quase que exclusivamente um currículo que dava um papel central à história e cultura européias e tratava a história dos povos asiáticos, africanos e americanos como um anexo daquela ou simplesmente as ignoravam.

Quando se analisam os conteúdos aplicados nas escolas e nas propostas curriculares chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas chamadas hegemônicas. As culturas ou grupos sociais minoritários/ e ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 157).

Nas propostas curriculares brasileiras a cultura hegemônica que predominou foi essencialmente eurocêntrica, ou seja, baseada no eurocentrismo. A respeito do eurocentrismo, Quinjano (2005) esclarece que,

Eurocentrismo, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e as necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUINJANO 2005, p. 115).

O eurocentrismo se manifestou – ou manifesta-se – na prática como a hegemonia da visão de mundo sob a perspectiva da superioridade do homem, “branco”, europeu, capitalista, cristão, racionalista, cientificista etc. Nesse sentido, todos os que não se encaixavam neste grupo como mulheres, negros, africanos, asiáticos, os que viviam sob um regime de produção distinto e a religiosidades africanas, asiáticas e indígenas não ocupavam papel de destaque.

O que se percebe com isto é uma prática de reducionismo e bipolarização da história e do conhecimento do mundo pela qual se reduz as explicações e as diferentes perspectivas de se explicar o mundo sob duas vias dicotômicas, a da Europa e a do resto do mundo, ou seja, uma visão dual. Quinjano (2005) ao debater a questão da modernidade seu pertencimento e conceito destaca o fato que os europeus se auto proclamaram como referência para o mundo separando-o entre eles e os outros.

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou Occidente, foi Oriente. Não os índios da América, tampouco os negros da África. Estes eram simplesmente primitivos. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo



fluxo da expansão e do domínio colonial da Europa sobre o mundo (QUINJANO, 2005, p. 111).

Esta bipolarização do mundo em europeu e não europeu é baseada em um pensamento que Boaventura Santos (2007a) chama de pensamento abissal, ele afirma que o pensamento da sociedade moderna ocidental é um pensamento abissal que,

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, tornar-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2007a, p. 03.)

Este pensamento abissal era parte das inter-relações no período colonial entre a metrópole europeia e suas coloniais, mas segundo Boaventura Santos ainda permanecem hoje,

[...] argumenta-se que as linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo (SANTOS, 2007a, p. 03).

Se por um lado este pensamento abissal significa uma divisão, europeus e os não europeus, por outro lado simboliza uma união ou homogeneização, pois dentro da ideia de não europeus são agrupados uma gama de nacionalidades, etnias, culturas completamente diversas e distintas entre si como se diz no dito popular como se fossem “farinha do mesmo saco” num amontoado amorfo sem identidade própria ou específica. Segundo Quinjano (2005),

[...] no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América [...] encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim

também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros (QUINJANO, 2005, p. 116).

Isto resultou no despojamento das identidades históricas destes povos e também do seu papel dentro da história da produção cultural da humanidade bem como na supervalorização da história do povo europeu como sendo a única responsável determinante pelo devir histórico da humanidade. Uma outra importante consequência desta negação da pluralidade histórica e cultural é a prática da homogeneização e a universalização da história sob o viés eurocêntrico.

Nesta versão eurocêntrica da história os europeus se apresentam como os heróis ou protagonistas principais; portanto seus valores, costumes, religião seriam superiores e por isto teriam direito natural de dominar outros povos. Esta visão etnocêntrica de si gera uma prática preconceituosa e discriminatória sobre os outros povos, pois se os europeus são os heróis nesta história aos outros cabem o papel de coadjuvantes ou bandidos. Neste sentido, não seria necessário conhecer, respeitar e valorizar, estudar a cultura, os saberes, valores, história e religião destes povos.

Percebemos então que os europeus estabelecem uma dominação hegemônica difundindo sobre outros povos valores como padrões morais, religião, conceito e concepção de trabalho, o conceito de belo e de família, os padrões comportamento, entre outras como sendo o único e correto a ser seguido, enfim seu *modus vivendi*, ou seja, sua ideologia. Sendo que ideologia aqui é vista a partir de Marilene Chauí (2001),

A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo. [...] para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em ideias comuns a todos. Para que isto ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis (CHAUÍ, 2001, p. 36).

A negação da cultura e da história dos povos americanos, africanos e asiáticos e a universalização da história e cultura europeia a partir da difusão da sua ideologia vão facilitar a dominação econômica e cultural resultando em um genocídio

material e cultural destes povos. Em nossa sociedade hoje podemos detectar os valores da antiga sociedade européia, branca, capitalista e sexista, pois eles ainda perduram até nossos dias. Como destaca Boaventura Santos (2007a), ainda que houveram mudanças históricas como a independência das colônias e a Europa já não ocupa o lugar de destaque na economia mundial tal como naquele período a ideia hegemônica os preceitos do eurocentrismo permanecem

A minha tese é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos (SANTOS, 2007a, p. 10).

Esta dominação cultural e econômica se reflete em uma exclusão sócio-econômica dos povos que descendem destes grupos discriminados do período colonial, pois basta analisarmos a condição de vida dos índios e negros no Brasil atualmente por exemplo. Observemos mais detalhadamente a situação do afrodescendente no Brasil os dados estatísticos quanto as condições sócias econômicas, emprego, entre outros percebemos a exclusão sofrida pela população negra. Cardoso (2013) em *A cor da Ocupação*, faz um relato quanto o número de pessoas empregadas o tipo de emprego e as remunerações de 1960 a 2010. O autor explana que as populações não brancas sempre estão entre a maioria desempregada, nos empregos mais difíceis e pouco valorizadas e menos rentáveis.

Importante lembrar que a educação escolar foi profundamente marcada por este pensar eurocêntrico entendendo o porquê dos silêncios, das ausências da história da cultura africana e afrodescendente, assim como as dos índios, chineses, árabes e japonesa nos currículos no Brasil. Chama atenção a exclusão da história africana e afrodescendente devido ao importante papel desempenhado por este grupo social na nossa história e na formação de nossa cultura e pelo fato do Brasil possuir uma das maiores populações negras do mundo (ou de descendentes negros).

Esta herança cultural africana constitui uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional [...]. Uma memória a ser cultivada e conservada através das memórias de família e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema pois a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema nacional de ensino (MUNANGA, 2004, p. 346).

Oliva (2007) também constata a pouca importância dada nos currículos a história e cultura africana e afrodescendente, sendo que,

[...] a presença dos estudos africanos nos currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerado insignificante. O continente aparecia sempre retratado de forma secundária associado ao périplo marítimo do século XV e XVI, ao tráfico de escravos, e aos processos históricos Imperialismo, Colonialismo e Independência da África (OLIVA, 2007, p. 19).

Perdurou, portanto, por muito tempo no sistema educacional, nas LDBs, nas Diretrizes Curriculares, nos Projeto Político Pedagógico das escolas e nos currículos escolares, este eurocentrismo. Onde a história é contada sob a perspectiva europeia, ou seja, um ponto de vista tendencioso. No caso da História da África aparece como um adendo ou anexo da história europeia e a história dos africanos como mercadorias ou sob uma óptica preconceituosa por conta de sua cor, seus costumes e religião.

A necessidade de inserção do Ensino de História e da Cultura africana e afrodescendentes nas escolas brasileiras se justificava por várias razões como: romper com a história monocultural e etnocêntrica, tendenciosa e preconceituosa. Conhecer as contribuições dos africanos e afrodescendentes na economia, cultura e sociedade brasileira enfim entender a história da formação do Brasil de uma forma mais inteira e na sua completude e não apenas uma parte da história. Ao incorporar a História da África e dos afrodescendentes e a dos povos indígenas, como preconiza a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, o sistema de ensino estaria contribuindo para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária onde a história e o conhecimento de todos os povos seriam levadas em conta.

## 2.2 COMO ENTENDER A MUDANÇA NO CURRÍCULO?

Diante do que foi exposto acima, como entender a mudança curricular proporcionada pelo advento da Lei 10.639/03? O que ocorreu ao longo da história brasileira para que fosse, ainda que paliativamente, alterado o quadro de invisibilidade dos negros em nosso sistema educacional? Buscaremos a resposta a partir dos movimentos de luta dos principais interessados nesta mudança, ou seja, no movimento social negro<sup>4</sup>.

### 2.2.1 A luta do movimento social negro

Diante do que foi exposto acima, como entender a mudança curricular proporcionada pelo advento da Lei 10.639/03? O que ocorreu ao longo da história brasileira para que fosse, ainda que parcialmente, alterado o quadro de invisibilidade dos negros em nosso sistema educacional? Buscaremos a resposta a partir dos movimentos de luta dos principais interessados nesta mudança, ou seja, no movimento social negro.

É inegável que o principal fator responsável pela gradativa transformação desse quadro histórico de injustiças foi o movimento social levado a cabo pelos próprios negros. Historicamente, os africanos que para cá vieram escravizados sempre resistiram à opressão imposta pelo sistema escravista. Com vistas a sair do cativeiro ou melhorar as condições de vida, os escravos se rebelavam constantemente, fugiam, praticavam crimes contra seus senhores e suas propriedades, acionavam a justiça; enfim resistiam! (GOMES, 2011). Nesse sentido, as populações negras egressas da escravidão sempre que possível procuraram proporcionar a escolarização de seus filhos, ainda que muitos fossem os empecilhos e obstáculos a serem enfrentados (FONSECA; 2012; SANTOS, 2007a).

---

<sup>4</sup> O Movimento Negro é aqui entendido como “[...] o conjunto de iniciativas de natureza política (*strictu sensu*), cultural, educacional, ou de qualquer outro tipo que o negro vem tomando, com o objetivo deliberado de lutar pela população negra e de se impor enquanto grupo étnico na sociedade, independentemente da estratégia utilizada nesta luta” (PINTO, 2013, p. 56).

De igual maneira, logo após a abolição da escravidão os negros procuram se organizar para reivindicar direitos e denunciar a existência do racismo na sociedade brasileira. De acordo com o historiador Petrônio Domingues (2007), podemos dividir estes momentos de luta em quatro fases, a saber: (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar; (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; (2000-?): uma hipótese interpretativa. Vejamos então as principais características de cada fase, procurando abordar como em cada uma delas aparece é tratada a questão educacional.

A luta dos negros pelo acesso à educação formal sempre foi defendida pelo movimento negro desde os seus primórdios. Segundo Gonçalves e Silva (2000), a educação,

[...] esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura do seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 337).

Desse modo, a luta do movimento negro por educação pode ser distinguida por dois momentos principais. O primeiro, de caráter mais prático, diz respeito ao direito dos africanos e afrodescendentes frequentarem a escola no Brasil, já que o acesso era difícil. O segundo, de aspecto mais teórico, pois diz respeito ao currículo, é a inserção ou não da História e da Cultura africana e afrodescendentes nas escolas brasileiras. Vejamos como isso se deu.

A abolição da escravatura no Brasil, em 1888, representou o fim de um longo sistema de exploração que teve na mão de obra africana sua mola propulsora. Fruto das transformações do mundo capitalista, da campanha abolicionista e também da luta dos próprios escravizados, a abolição do cativo foi feita sem qualquer indenização à classe senhorial e por isso representou um duro golpe no próprio regime monárquico, o qual veio a cair um ano mais tarde. Com a instauração da República em 1889, a classe dominante empreendeu um projeto político assentado nos postulados do “[...] racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil

numa campanha nacional [...] para substituir a população mestiça brasileira por uma população ‘branqueada’ e ‘fortalecida’ por imigrantes europeus” (ANDREWS, 1991, p. 32).

Assim, desde os primórdios da República a população negra foi abandonada à própria sorte. Nessa primeira fase (1889-1937), os negros, ou “homens de cor” – como em geral se autodenominavam –, organizaram-se em várias associações, grêmios e clube e passaram a reivindicar direitos civis, sociais e políticos,

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

Sediadas principalmente nas capitais e grandes cidades brasileiras, de início, essas associações tinham um caráter eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, mas aos poucos foram ganhando conotação política. De igual maneira, o principal canal de reivindicação desses grupos era a imprensa, mais precisamente os jornais fundados por essas associações. Cansados de serem representados de forma negativa pelos jornais da grande imprensa – pois neles figuravam como ladrões, assassinos, desordeiros, prostitutas, bêbados e vagabundos – os negros se inspiraram nos jornais alternativos publicados pelos membros das colônias estrangeiras e passaram a produzir suas próprias publicações. Assim, nasceram dezenas jornais como: *A Pátria* (1889), *O Baluarte* (1903), *O Menelik* (1915), *O Alfinete* (1918), *O Bandeirante* (1918), *O Getulino* (1923), *O Clarim da Alvorada* (1924), *A Tribuna Negra* (1928), *O Quilombo* (1929), *A Voz da Raça* (1930), dentre muitos outros (DOMINGUES, 2008).

Ainda de acordo com Domingues (2008), entre 1889-1930 é possível identificar, em linhas gerais, duas fases da “imprensa negra”. Na primeira, de 1889 a 1922, os jornais tinham um discurso defensivo e às vezes resignado com relação ao drama do racismo. Na segunda, (1923-1930) os periódicos passam a veicular um discurso mais explícito de denúncia da discriminação racial. Em suma, para Domingues (2008) afirmar que,

[...] os periódicos da imprensa negra assumiram papel reparatório em relação aos da grande imprensa, que geralmente não abriam espaço à comunidade negra ou a representavam de maneira desabonadora. Impulsionaram também o surgimento do que foi batizado de “contra ideologia racial”: uma contestação que, a despeito de situar-se dentro da ordem estabelecida, tinha caráter progressista, pois exigia a plena democratização da ordem republicana e, por conseguinte, o banimento dos privilégios raciais na sociedade brasileira (FERNANDES, 2005, p. 16).

E mais,

[...] esses jornais realizaram as primeiras denúncias públicas contra o “preconceito de cor” na era republicana, em uma época cujo consenso geral era de que “negro não tinha problema” e de que no Brasil não havia preconceito ou discriminação raciais (Fernandes, 1972, p.16). Além disso, eles contribuíram para que o negro assumisse sua identidade existencial – ainda que de maneira ambígua e passasse a lutar por seus direitos (DOMINGUES, 2008, p. 56).

Em resumo,

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou freqüentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p.105).<sup>5</sup>

A escolarização dos negros também era preocupação constante nestes periódicos. De acordo com Gonçalves e Silva (2001),

[...] nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações

---

<sup>5</sup> Sobre o papel da imprensa negra nas associações dos homens de cor ver também: PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. In: \_\_\_\_\_. **As associações dos homens de cor e a imprensa negra paulista**. Movimentos negros, cultura e política no Brasil republicano (1915-1945). Belo Horizonte: Daliana, 2006.



aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (GONÇALVES; SILVA, 2001, p. 140).

Outro marco importante nesta primeira fase da luta do movimento dos negros brasileiros foi a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), datada de 16 de setembro de 1931<sup>6</sup>. Surgida a partir da constatação de que as forças políticas de então não se sensibilizavam com a sorte dos descendentes de africanos, a FNB obteve um crescimento rápido, chegando a ter perto de trinta mil filiados. De acordo com o Artigo III de seu Estatuto, a “Frente Negra Brasileira, como força social, visa a elevação moral, intelectual, técnico-profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra” (DOMINGUES: 2008, p. 62). Com uma estrutura administrativa rígida, na qual se destacava a figura do presidente, a FNB buscava atuar em diversas áreas, através dos departamentos de instrução e cultura, musical, esportivo, médico, artes e ofícios, dramático, jurídico-social, doutrinário e de imprensa. Este último, editava o jornal *A Voz da Raça*.

Segundo Domingues (2008), em 1936, ano em que se transformou em partido político, a entidade contava com mais de sessenta delegações distribuídas no interior de São Paulo e em outros estados, como Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro, além de manter certo contato com organizações de mesmo nome no Rio Grande do Sul e na Bahia. Cabe aqui destacar que a Frente Negra demonstrava fortes preocupações com a educação dos negros. Tanto assim que,

[...] a experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 144).

---

<sup>6</sup> Para um estudo mais pormenorizado da FNB, consultar em: PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

Visualizando na educação uma forma de ascensão social, as entidades negras não mediram esforços para manter escolas para as crianças e os adultos negros. Nesse sentido, assumiram para si a responsabilidade de reverter o precário quadro da escolarização da população negra – isentando o Estado de suas responsabilidades: “Não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação aprece como uma obrigação da família” (GONCALVES; SILVA, 2000, p. 143). Descrentes com a inoperância do Estado republicano, os ativistas negros tomam para si a tarefa de promover a educação de seus semelhantes.

Os frutos destas ações só não foram mais adiante por conta da instauração da ditadura do Estado Novo em 1937, pois assim como aconteceu com todos os partidos políticos da época – a FNB foi extinta e o movimento negro esvaziado. Foi só com a queda da ditadura varguista, em 1945, que o movimento negro recrudesciu. Entramos então na segunda fase do movimento negro organizado (1945-1964). Naquele contexto, havia no país um clima de unidade entre os movimentos sociais em torno da democratização da sociedade brasileira e isto fez com que o movimento negro estabelecesse alianças com outros setores progressistas – rompendo, assim, o isolamento das décadas anteriores.

Nesta fase, o destaque do movimento negro é o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, e com ramificações por outros estados e cidades brasileiras. Liderado por Abdias do Nascimento – seu principal dirigente, ideólogo e porta-voz até 1968 –, o que era para ser um grupo de teatro formado por atores negros acabou se tornando um grande centro de defesa dos direitos civis da população negra<sup>7</sup>.

A finalidade do TEN consistia em sensibilizar o público, tanto negro quanto branco, para os problemas sociais, políticos e existenciais que marcavam a população negra do país. O Projeto do TEN tinha por objetivo central combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político,

---

<sup>7</sup> Sobre a trajetória de vida deste que foi um dos mais importantes militantes negros de todos os tempos consultar: ALMADA, Sandra. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Outros destacados membros do TEN foram Aguinaldo Camargo, Teodorico dos Santos, José Herbel, Tibério, o sociólogo Guerreiro Ramos, o professor Ironildes Rodrigues e as atrizes Ruth Rocha e Léa Rodrigues.

a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis anti-racistas (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Segundo Ricardo Müller (1988), a atuação do TEN se desenvolveu a partir de três níveis básicos, ou estratégias: 1. teatral e artístico; 2. organização e estudos; 3. iniciativas políticas e programáticas. Assim, como a FNB, o Teatro Experimental do Negro tinha a educação como uma das suas questões centrais, conforme destacam Nascimento (1978):

No que se refere ao acesso à educação, o TEN tinha proposições relativamente realizáveis: “ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica” (NASCIMENTO, 1978, p. 193).

Ainda segundo Gonçalves e Silva (2000), o projeto político do TEN apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação. No entendimento de Romão (2005),

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros ou da superioridade dos brasileiros (ROMÃO, 2005, p. 119).

Além disso, para seus dirigentes a educação era indiscutivelmente dever do Estado e um direito dos cidadãos. Nesse sentido, consideravam que não era papel do Movimento Negro assumir para si aquilo que seria tarefa do Estado; pois isso tinha efeitos negativos, sendo o principal deles o isolamento dos negros em guetos. Além disso, o desejo de entrelaçar educação e cultura como forma de resgatar a auto estima da população negra no país.

Mas, assim como aconteceu com a Frente Negra Brasileira, os projetos do TEN acabaram por não prosperar. Com o advento da ditadura militar, em 1964, o TEN e os demais movimentos políticos foram duramente reprimidos e caíram no

ostracismo.<sup>8</sup> Para as principais lideranças militares, não existia racismo no Brasil e por isso as ações dos militantes negros passaram a ser condenadas e reprimidas. Os militares chegaram mesmo a encampar e defender o mito da democracia racial em seus discursos oficiais (GUIMARÃES, 1999). Por mais de uma década, houve uma desmobilização generalizada e os setores descontentes com o regime passaram a atuar timidamente e na clandestinidade. Porém, a partir da segunda metade da década de 1970, os movimentos sociais voltam a se rearticular, dando origem a um forte movimento pelo fim do regime militar<sup>9</sup>.

Assim, a terceira fase do movimento (1978-2000) é marcada pelas lutas em torno da redemocratização do país. Dessa forma, é no bojo das lutas populares que surge, em 1978, o Movimento Negro Unificado Movimento (MNU), cujas características principais eram,

[...] em primeiro lugar, a militância disciplinada, organizada em núcleos e focada na luta contra o racismo, uma das tarefas prioritárias da luta democrática. Em segundo, a luta pela constituição de uma ampla frente que unificasse a luta anti-racista e alcançasse o pioneiro horizonte da unidade. Por isso se conseguiu forjar uma sólida política de alianças, a ponto de a expressão “Movimento Negro” se transformar em conceito evocativo de um novo segmento do movimento de massas, tanto no cenário político como no imaginário social (GARCIA, 2006, p. 11).

Inicialmente criado como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), o MNU defendia as seguintes bandeiras:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio institucional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

De acordo com Sérgio Costa (2006),

---

<sup>8</sup> Sobre a repressão aos movimentos sociais durante o regime militar, consultar a última parte da obra coletiva organizada por: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Sá (Orgs.). **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

<sup>9</sup> É nessa época, por exemplo, que é fundado o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Além do caráter popular, ausente no projeto do Teatro Experimental do Negro, o MNU se distingue do TEN por sua crítica ao discurso nacional hegemônico. Isto é, enquanto o TEN defendia a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional “híbrida”, o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de luta, visto que aos olhos do movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teria servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial. Assim, os conceitos “consciência” e “conscientização” passam a ocupar, desde a fundação do MNU, lugar decisivo na formulação das estratégias do movimento. (COSTA, 2006, p. 144).

Como se pode ver, as propostas trazidas pelo MNU sinalizam para uma ampla frente de luta dos negros com vistas a fortalecer o poder político do movimento. Nesse novo contexto, não se trata apenas de reivindicar a integração do negro ou denunciar o racismo e sim a clara e explícita defesa da participação dos negros nas instâncias de poder. Outro aspecto importante é a estratégia de aliar a luta do negro à luta pela transformação da ordem social vigente (capitalista). Isto fez com que o movimento negro se associasse a outros movimentos sociais na luta pela transformação da gritante desigualdade social que caracterizava o país, a exemplo do movimento sindical e a luta dos trabalhadores rurais sem terra (GUIMARÃES, 1999).

Também é característica dessa fase a ampliação do raio de ação do movimento, que passa a ser cada vez nacional; não só no sentido de participantes como também de ações coordenadas. Nesse sentido, destacam-se a promoção de seguidos encontros, seminários, congressos, etc. e a realização de protestos públicos, tais como o Ato Público de Fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) em 1978; as Marchas do Centenário da Abolição (1988); a Marcha do Tricentenário de Zumbi (1995) e a Marcha Noturna pela Democracia Racial (1997-2010). Segundo Flávia Lima (2010), esta última estratégia tinha por finalidade principal dar maior visibilidade ao problema da discriminação racial no Brasil e suas consequências na medida em que trazia para as ruas, em forma de denúncia e reivindicação, as principais questões em torno desta secular questão.

Um outro aspecto importante dessa fase é valorização cada vez maior do campo educacional como espaço de luta. Referências à educação estão presentes em vários documentos norteadores das ações do MNU, como o Manifesto Nacional

do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 1978. A luta agora já não é mais só para garantir o direito aos negros de frequentar a escola, como se lê no Programa de Ação do ano de 1982,

[...] propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (PROGRAMA DE AÇÃO, 1982 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Outro espaço muito valorizado pelo MNU para o exercício de experiência educativas foram os espaços comunitários, tais como os terreiros de candomblé e as escolas de samba e afoxés. Neles, foram desenvolvidas diferentes ações, tais como cursos, profissionalizantes, oficinas e escolas onde as atividades voltadas para o combate ao racismo e à discriminação racial e a valorização da cultura africana eram marcantes. Em suma,

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

Como veremos adiante, é ainda nesta terceira fase que presenciamos os primeiros frutos da luta do movimento negro. Por conta disso, não exploraremos aqui a quarta fase da luta do movimento, a qual, para Petrônio Domingues, se inicia a partir do ano de 2000; ou seja, na abertura do novo milênio<sup>10</sup>.

Dessa forma, a seguir, procuraremos aprofundar as lutas e conquistas do movimento negro a partir da década de 1990, quando uma série de políticas públicas são adotadas pelo governo federal. Foi a partir de então que as ações

---

<sup>10</sup> Ainda segundo Domingues (2007), esta nova fase ainda está em processo de construção e tem por principais características a influência do movimento cultural *hip-hop* e um certo distanciamento do movimento negro tradicional.

governamentais em direção à alteração das desigualdades sociais impostas à população negra começaram a ser modificadas. Aqui é válido destacar que, conforme já foi dito no início desta seção, interpretamos tais mudanças como fruto da luta do movimento social negro em sua terceira fase, ou seja, a partir das lutas travadas pelo MNU.

Para as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2008),

[...] desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (ABREU; MATTOS, 2008, p. 06).

Por outro lado não podemos ignorar que, para além do cenário local, os fatores externos também contribuíram para o advento de políticas públicas mais incisivas em relação à questão étnico-racial. Ao analisar esta questão, Luiz Carlos Paixão (2006) pondera que,

[...] as primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos (PAIXÃO, 2006, p. 29).

Ou seja, a partir da década de 1990 há uma convergência de interesses – internos e externos – que fazem com que as políticas afirmativas sejam encampadas pelo Estado brasileiro. Vejamos então como se deram essas mudanças.

### 2.3 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO GOVERNO FHC (1995-2002)

Em 01 de janeiro de 1995 assume a presidência do país o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PSDB. Vale lembrar que em sua trajetória intelectual FHC estudou profundamente a sociedade escravista brasileira e fez parte de uma “escola” que se opôs frontalmente à tese da democracia racial difundida pela obra de Gilberto Freyre<sup>11</sup>.

Fernando Henrique Cardoso exerceu o cargo de Presidente da República por duas vezes consecutivas (1995-1998; 1999-2002), permanecendo no posto ininterruptamente até 01 de janeiro de 2003 – haja vista ter sido reeleito. Dessa forma, seu governo marca uma época – a era FHC – na qual importantes reformas foram feitas no Estado brasileiro sobre a égide das políticas neoliberais<sup>12</sup>. No plano educacional, sua gestão também foi marcada por reformas e realizações.

Dentre os marcos legais estabelecidos destaca-se a aprovação, em 1996, da nova Lei de Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 2007), seguido do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001). Além disso, o governo estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2014b); o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior. Também criou diversos programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação, dentre os quais destacam-se: o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem e o Fundo de Fortalecimento da Escola.

Cabe destacar que muitas destas ações afetaram direta ou indiretamente a população negra, como veremos a seguir. Além disso, como foi dito anteriormente, a década de 1990 foi marcada por uma maior proximidade entre o movimento negro e as instituições federais e estaduais (GONÇALVES, 2000). Com vistas a reivindicar

---

<sup>11</sup> Sobre a escola paulista de sociologia ver: JACKSON, Luiz Carlos. Gerações Pioneiras na Sociologia Paulista (1934-1969). **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 01, 2007. Dentre as publicações de FHC sobre a temática da escravidão destaca-se: CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravista do Rio Grande do Sul**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

<sup>12</sup> Sobre as reformas políticas do governo FHC ver: POCHMANN, Márcio. **A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.



políticas públicas voltadas à questão racial, o movimento social negro realizou uma série de protestos públicos, a exemplo da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, que reuniu cerca de 30 mil pessoas e que culminou na entrega do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” ao presidente da República; e a Marcha Noturna pela Democracia Racial, 1997 (RIOS, 2012). Em resposta a estes atos, o governo FHC criou, em 27 de fevereiro de 1996, o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI). Para Lima (2010), a finalidade do GTI, composto por membros da sociedade civil ligados ao Movimento Negro e representantes dos ministérios e secretarias vinculados à presidência da República, era desenvolver políticas para a valorização da população negra. Três meses depois, o governo lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDHI), onde assumiu o compromisso de criar estratégias para o combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra.

Estas e outras iniciativas confirmam a existência do diálogo entre o governo federal e o movimento social negro e vem a corroborar com a ideia de que, após a redemocratização do país, os anseios da sociedade civil por profundas reformas sociais encontraram acolhida nos governos, tanto em nível federal, como no estadual e municipal. É o que podemos notar, por exemplo, da análise da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em relação à questão racial.

### 2.3.1 A nova LDB e o ensino de História do Brasil

Como desdobramento da Constituição de 1988, oito anos mais tarde, isto é, em 1996, foi aprovada a nova LDB<sup>13</sup> De acordo Lucimar Rosa Dias (2005), a nova LDB foi concebida num contexto de,

[...] pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil. O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma

<sup>13</sup> Para aprofundar a contextualização da aprovação da nova LDB ler: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação no Brasil – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. (DIAS, 2005, p. 54).

Ainda que o projeto de feição mais radical tenha sido preterido em relação ao viés mais liberal do governo FHC, o novo diploma legal contemplou a questão racial. No Capítulo II (Da educação básica), em seu artigo 26, parágrafo 4º, a nova lei da educação estabelece que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 2007, p. 23).

Ao apontar para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural como marca constitutiva da nossa sociedade e, em especial, salientar a contribuição da matriz africana e indígena ao lado da européia, a LDB abre espaço para a valorização do estudo da História da África e da diáspora negra no Brasil. Trata-se de um tímido aceno, o qual passa a ganhar contornos mais nítidos a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

### **2.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a diversidade cultural**

Um ano depois de aprovada a nova LDB o Ministério da Educação (MEC) elabora, para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Organizados a partir de Temas Transversais – Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo – os PCN propunham instituir a prática da interdisciplinaridade no ensino. A questão étnico-racial, mais afeta à disciplina de História, seria explorada a partir do estudo da Pluralidade Cultural.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e á crítica as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 121).

Analisando tal proposta, a historiadora Hebe Mattos (2003) destaca que,

Para além destas controvérsias, parece-me bastante óbvio entretanto que a ênfase dada à formação do cidadão como objetivo do ensino fundamental e, nesse contexto, a adoção do Tema Transversal “pluralidade cultural” pode transformar-se em ferramentas importantes na luta contra a discriminação racial no Brasil (MATTOS, 2003, p. 127).

No entanto cabe lembrar que os PCN foram apresentados para servirem como sugestão e/ou referência e não como medida compulsória, ou seja, lei ou norma a ser cumprida, conforme nos lembra Oliva (2006),

Segundo determinação da própria LDB, os Parâmetros Curriculares ficariam caracterizados por um perfil mais sugestivo do que indicativo do que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. [...]. Da mesma forma, outro elemento que se destaca é a indicação explícita de que o documento se propõe a servir como um amplo referencial de abordagens, e não como um instrumento coercitivo/ impositivo/excludente dos conteúdos a serem tratados. (OLIVA, 2006, p. 201).

Por outras palavras, o caráter optativo dos PCN deixava a cargo do professor a decisão de abordar ou não a temática africana em sala de aula - o que na maioria das vezes não acontecia por conta da sua formação insuficiente ou fundamentada na visão eurocêntrica e ainda por conta da sua visão da história do Brasil baseada na mestiçagem e no mito da democracia racial (FREYRE, 2004).

Os anos finais do segundo mandato de FHC foram marcados por importantes discussões sobre a questão racial no cenário internacional. Entre os dias 31 de agosto a 08 de setembro de 2001 aconteceu a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul. Como preparativo para a participação no evento, foram organizadas pré-conferências estaduais e depois a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, onde os temas principais foram: educação básica e superior e o mercado de trabalho para o negro.

As influências deste evento levaram o governo a lançar, no dia 13 de maio de 2002, o PNDH II,

Neste novo Programa, foram acrescentadas as seguintes metas: apoiar o *reconhecimento*, por parte do Estado brasileiro, de que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos constituíram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, que hoje seriam considerados crimes contra a humanidade; apoiar o *reconhecimento*, por parte do Estado brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os “afrodescendentes” em decorrência da escravidão; estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social destinados a financiar políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades. Nesta mesma data, por meio de decreto presidencial, o governo lança o Programa Nacional de Ações Afirmativas sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, mas não institui ações mais específicas (LIMA, 2010, p. 81).

Ao analisar as ações levadas a cabo no governo de Fernando Henrique Cardoso, notamos a existência de importantes avanços em relação à população negra, especialmente no que se refere ao reconhecimento das injustiças sociais cometidas contra a população afro descendente no Brasil (LIMA, 2010). Contudo, no plano das ações concretas, ou seja, no tocante às medidas destinadas a reparar o fosso social entre brancos e negros, muito ainda estava por ser feito. Como veremos a seguir, estes novos avanços viriam com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva.

#### 2.4. A EDUCAÇÃO DOS NEGROS A PARTIR DO GOVERNO LULA (2003-2010)

A eleição de Luís Inácio Lula da Silva para presidência da República, reacendeu as esperanças do movimento social negro em relação à adoção de medidas mais efetivas para a promoção da igualdade social no país. Ex-metalúrgico, sindicalista, e principal líder do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula já havia concorrido à presidência nas três eleições anteriores, mas só chegou ao governo em 2003, com o apoio maciço dos movimentos sociais. Assim como Fernando Henrique Cardoso, também conseguiu se reeleger e governou o país por oito anos – período no qual instituiu um governo onde o Estado assumiu o protagonismo no desenvolvimento econômico<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Para uma análise crítica aos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula consultar: ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

No plano educacional, o governo Lula foi caracterizado pela expansão do ensino superior, com a criação de 17 novas universidades federais. No tocante à questão étnico-racial, nota-se o estabelecimento de ações mais efetivas para a superação das desigualdades raciais no país. Dentre estas, merecem destaque a aprovação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas; o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de Ministério; a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD); e, mais recentemente, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288 de 20 de julho de 2010).

Além disso, houve uma aproximação mais incisiva com o Movimento Negro, que “[...] passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (LIMA, 2010, p. 82)<sup>15</sup>. Como se vê, trata-se de um conjunto articulados de ações que tem por objetivo reverter o quadro de exclusão dos afrodescendentes no país.

Por tudo que foi exposto acima, podemos afirmar que foi a partir do governo Lula que as principais reivindicações do movimento negro finalmente começaram a ser atendidas. Nesse sentido, há que se destacar um conjunto de ações levada a cabo no sentido de combater a discriminação racial e o preconceito. Vejamos mais de perto quais os objetivos de algumas destas ações, em especial a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais.

#### **2.4.1 A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

---

<sup>15</sup> Cabe destacar que, naquele contexto, uma grande parte do Movimento Negro apoiava a candidatura do então presidente do PT, pois suas propostas se coadunavam com as do movimento. Mesmo porque desde 1996 havia sido criado no PT a Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR). Tudo isto contribui para que a Lei 10639/03 estivesse entre as primeiras leis aprovadas naquele momento. Por sinal, a referida lei é de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, e foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999.

Uma das primeiras medidas tomadas no primeiro mandato do presidente Lula foi a aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e também para Educação das Relações Étnico-Raciais, fato ocorrido em 09 de janeiro de 2003<sup>16</sup>. Trata-se de uma medida radical, pois tem caráter coercitivo, ou seja, obriga as escolas a tratar da História da África e dos afrodescendentes. Talvez por isso, a aprovação da Lei 10.639/03 despertou um grande debate na sociedade. Os desfavoráveis, ainda incutidos do mito da democracia racial e temendo a ascensão social da população negra, julgaram-na contraproducente. Além do que dizem- na,

[...] desnecessária porque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, já afirmava que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (...) Autoritária porque contraria a tendência, especificada na LDB, de dar mais autonomia para as escolas trabalharem o currículo em sala de aula (GOIZ, 2003 apud PAIXÃO, 2006, p. 88).

Para o antropólogo Kabele Munanga (2004), ainda presente algumas limitações, a 10.639/03 é importante.

A Lei é inovadora, porém é preciso que ela seja efetivamente implementada, e que sejam definidos os conteúdos a serem trabalhados pelos professores. A África é um continente com 56 países com diversas ilhas não explicita qual África ensinar. Porém de acordo com Munanga, se não fosse a força legislativa, ninguém se mobilizaria para discutir a questão (GONÇALVES, 2010, p. 62).

E esta força legislativa da lei que é um dos importantes diferenciais da 10.639/03 em relação à LDB 9394/96 e ao PCN. Pois este caráter optativo dos Parâmetros Curriculares deixava a cargo do professor a decisão de abordar, ou não, a temática africana em sala de aula - o que na maioria das vezes não acontecia por conta da sua formação insuficiente ou fundamentada na visão eurocêntrica e ainda por conta da sua visão da história do Brasil baseada na mestiçagem e na democracia racial.

<sup>16</sup> A lei 10639/03 foi alterada, pela lei nº 11.645/08. “Art. 26-A. para incluir a história dos grupos indígenas. 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” (BRASIL, 2008, p. 01).

O princípio da democracia racial traz embutida em si a falsa ideia de uma convivência harmônica entre as três principais raças que teriam formado o Brasil, negros, índios e portugueses e que a mistura deste teriam dado origem a uma identidade nacional única e, portanto, a uma única história; que no caso privilegiava a do povo português em detrimento a dos outros povos. A constituição de uma identidade nacional está ligada a necessidade do fortalecimento de um país enquanto Estado nação

Um Estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Por isso, entre seus membros pode ser sentida como identidade. Porém, toda sociedade é uma estrutura de poder. É o poder aquilo que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única, uma sociedade. Toda estrutura de poder é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns, frequentemente certo grupo, sobre os demais. Consequentemente, todo Estado-nação possível é uma estrutura de poder, do mesmo modo que é produto do poder (QUINJANO, 2005, p. 117).

Neste sentido a construção da identidade nacional pode significar a imposição de uma hegemonia de um grupo social de classe ou etnia sobre outra. Santomé (1995) diz que, o nacionalismo, e poderíamos dizer o mesmo sobre a construção da identidade nacional, é igual a racismo, egoísmo e intransigência. O conceito da democracia racial reflete esta prática e ainda pior porque tira o direito ao combate e a resistência, pois nega a existência do racismo e preconceito e fomenta a exclusão,

Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços, vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão (GONÇALVES, 2000, p. 06).

Nas escolas isto se reflete em uma prática etnocêntrica que nega a pluralidade étnica e racial do Brasil criando uma cultura monolítica,

O que parece imperar é uma cultura da “objetividade”, entendida como uniformismo, como ataque à diversidade, com finalidade de favorecer a articulação de sociedade “mono”: monoculturais, mono linguísticas, monoétnicas, monoideológicas etc. Pretende-se negar a diversidade para impor uma única cultura que se anuncia e se faz

pública como “comum”, “consensual”, “valiosa” e “histórica (a de sempre)” (SANTOMÉ, 1996, p. 23).

Sob a égide dessa sociedade monocultural propalada na democracia racial são escamoteados a violência física e simbólica sofrido por índios e negros no Brasil, os conflitos de resistência, a valorização positiva dos valores, cultura e religião e saber destes povos.

Inicia-se a chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português [...]. Oculta-se, no entanto o genocídio e o etnocídio contra as populações indígenas no Brasil: [...]. Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação da construção da história e da cultura brasileira (FERNANDES, 2005, p. 380).

O silenciamento e a estereotipagem da história e cultura de índios e negros na escola reproduzem e reforçam o preconceito presente na sociedade. Assim a escola contribui para construção de uma sociedade intolerante, racista, xenófoba e discriminatória contribuindo para exclusão, social, o aumento da violência e assassinatos contra grupos ditos minoritários. Na escola isto se reflete em um número elevado de evasões e repetências entre os grupos não representados historicamente.

Não sabemos construir o universal a partir do nosso particular, da nossa identidade, da diferença. Não havíamos percebido que um dos fatores primordiais do fracasso do nosso sistema educacional foi não ter levado em conta a diversidade cultural na construção de uma educação para todos (GADOTTI, 1992, p. 86).

Como, em geral, a escola não leva em consideração a diversidade cultural por ser eurocêntrica e monocultural, muitos alunos não vêem sua história, seu povo, representados e, portanto, não percebe a instituição como parte importante da sua formação humana. Para muitos, frequentar a escola passa a ser apenas uma obrigação a ser cumprida,

Se há uma crítica comum e reiterada ao longo da história das instituições educativas é a de selecionar, organizar e trabalhar com conteúdos culturais pouco relevantes, de forma nada motivadora



para alunado e, portanto perdendo o contato com a realidade em que se situam tais atividades docentes (SANTOMÉ, 1996, p. 14).

Na idade escolar, ainda que nem sempre de maneira consciente, a criança e o adolescente buscam compreender a si mesmo e o mundo à sua volta, entender o lugar que nele ocupa, busca socializar-se para sentir-se parte da comunidade em que vive; está construindo e fortalecendo sua identidade. Nesse sentido, a escola servirá para reforçar e manter valores e padrões de condutas que traz da sociedade lá fora ou pode servir para questionar ou quebrar estes paradigmas. O que se percebe, entretanto, é a prática da primeira opção,

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/ inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores (CAVALLEIRO, 2000, p. 19).

Tendo estes referenciais negativos reforçados na escola a criança negra constrói de si uma auto-imagem negativa, se vê como feia, errada, incapaz e inaceitável gerando um grande sofrimento. Pode reagir a isto com silêncio ou timidez, ou ainda tentando ser melhor em tudo ou com atitudes consideradas rebeldes e indisciplinadas, conforme relatam os pesquisadores do tema (OLIVEIRA, 1994). Além de muitas delas virem a negar a si mesma e ao grupo social que pertence. Assim,

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (ANDRADE, 2005, p. 119).

Neste sentido, o reconhecimento e a valoração da história e da cultura africana pode contribuir para elevar a auto-estima dos afrodescendentes. Além disso, conforme destaca Munanga (2004), não é só a população negra que sairá ganhando com a inclusão efetiva da temática africana e afrodescendente, já que na

sociedade todos foram afetados por esta educação envenenada. Corroborando com esta afirmação podemos lembrar as palavras de Paulo Freire (1987),

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1987, p. 16).

Em suma, a aprovação da Lei 10.639/03 foi um passo determinante porque sinalizou a tomada de uma posição mais incisiva por parte do governo federal, na medida em que determinava as escolas trabalharem a História da África e da cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, como apontou Sales Augusto dos Santos, o texto legal emergiu de forma muito genérica no que se refere ao modo de a implementação da lei, haja vista que o mesmo,

[...] não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula (SANTOS, 2005, p. 33).

Foi justamente para regulamentar a implantação da Lei 10.639/03 que no ano seguinte, mais precisamente em março de 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira* (BRASIL, 2004). O documento teve como parecerista a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e

antiga militante do movimento social negro. As DCNER foram aprovadas com a apresentação do Parecer N.º: CNE/CP 003/2004, e a ele está vinculado. Este Parecer traz sugestões de conteúdos que podem ser abordados ao tratar a História e Cultura da África e dos afrodescendentes:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, [...] nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados (PARECER, 2004, p. 22).

Com vistas a tornar mais efetiva a implementação das Diretrizes aprovadas em 2004, o movimento social negro pressionou o governo federal a tomar iniciativas mais consistentes para a implementação da lei 10.639/03. Assim, em 2007, mediado pela atuação da SEPPIR, foi composto um grupo de trabalho para consolidar uma proposta de implementação das referidas Diretrizes. O resultado destes debates foi a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lançado oficialmente em junho de 2009.

O documento tem por finalidade orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Cabe aqui destacar a primeira parte do Plano, onde são elencadas as atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das referidas leis; bem como a segunda parte, composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. Assim, consideramos a aprovação do Plano um avanço para a efetiva implementação da lei, na medida em que o mesmo aponta para caminhos mais seguros a serem trilhados pelos estados e municípios na adoção de estratégias concretas de ensino.

Como se pode notar, a lei 10.639/03 foi seguida de uma série de outras medidas legais com vistas a sua efetiva implementação. Avaliamos que tal fato se deve sobretudo por conta das resistências de diversos setores da sociedade, inclusive de muitos docentes, em sua real inserção no cotidiano escolar. Como vimos no decorrer desta seção, a educação sempre figurou como prioridade na

agenda da população negra no Brasil. Cientes da omissão com que o Estado republicano, desde os seus primórdios, lhes tratou, os negros procuraram se organizar para combater o preconceito racial e as demais injustiças dele decorrente, reivindicando a criação de espaços políticos bem como de políticas públicas direcionadas para a comunidade afrodescendente.

Esta longa luta resultou num gradativo reconhecimento por parte do Estado brasileiro acerca da necessidade de implementar políticas e ações capazes de reverter as injustiças historicamente cometidas contra a população negra no Brasil. A partir da Constituição de 1988, uma série de leis e programas começaram a ser criados pelos governos federal, estadual e municipal, instituindo ações afirmativas nas áreas da educação, saúde e emprego. No campo educacional, o ponto alto destas medidas foi sem dúvida a aprovação da Lei 10.639/03.

Contudo, para que a lei seja cumprida é necessário realizar um conjunto de ações junto aos estados e municípios brasileiros, para que as escolas e seus profissionais estejam comprometidos com sua efetivação. Nesse sentido, é fundamental investir na capacitação e na formação continuada dos docentes. Outra ação não menos importante é a oferta de materiais didáticos de qualidade para que os professores possam trabalhar profundamente os conteúdos relativos à História da África e Cultura Africana e Afro-brasileira. E é sobre este assunto que trataremos na seção seguinte.

### **3 O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NOS DIZEM SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA**

“A imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinam quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” conforme Ferro (1983, p. 11). Dessa forma destacamos a importância das representações que nos são transmitidas desde a mais tenra idade acerca do Outro e de nós mesmos. Poderíamos adicionar à mesma a afirmação de que boa parte destas imagens chegam até nós através dos livros didáticos de História utilizados na educação escolar.

Assim, avaliar criticamente o que os livros didáticos de História nos informam sobre a História da África e os africanos no Brasil é de suma importância para compreendermos o papel histórico e social que foi reservado a este continente e aos seus descendentes dentro da História Universal e do nosso país. Sabendo disso, o objetivo principal desta seção é problematizar como os livros didáticos de História vem abordando a História da África e da cultura afro-brasileira após a aprovação da lei 10.639/03. Hoje, decorrida mais de uma década da aprovação desta lei, já é possível encontrar livros de História com capítulos, blocos ou sessões específicas sobre a História da África e da cultura afro-brasileira.

Contudo, ainda que isto seja fato, é possível questionarmos o modo e a forma pelo qual esta inclusão está sendo feita. Assim, para responder a estas e outras questões buscamos discutir a seguir a importância do livro didático no processo ensino-aprendizagem para em seguida analisar as produções mais utilizadas nas escolas estaduais de Paranavaí-Pr. Em especial, optamos por analisar os livros de História utilizados no ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), no decorrer ano letivo de 2014. Tal escolha se deu em face de que, em geral, as produções são organizadas em coleções que abarcam os diferentes ciclos de aprendizagem, os quais possuem suas especificidades. Nesse caso, a opção pelo segundo ciclo do ensino fundamental se justifica, dentre outros motivos, pela familiaridade da pesquisadora com o ensino de História para as referidas séries, haja vista que leciono para os alunos do Ensino Fundamental por mais de uma década.

### 3.1 COMO DEFINIR O LIVRO DIDÁTICO?

De um modo geral, podemos afirmar que os materiais didáticos – dentre os quais encontram-se os livros didáticos, paradidáticos, mapas, apostilas, jogos, etc. – são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina (BITTENCOURT, 2011). Segundo os estudiosos da temática das produções didáticas, definir o que seja um livro didático é tarefa difícil, dada a complexidade e a multiplicidade de aspectos que envolve este objeto (BITTENCOURT, 2011; CHOPPIN, 2004).

De fato, as produções didáticas abarcam diferentes elementos em sua composição e utilização, tais como: aspectos gráficos, conteúdos, suportes pedagógicos, ligação com a indústria cultural e o mercado, etc. Trata-se de um objeto de muitas facetas, pois é ao mesmo tempo mercadoria; suporte de conhecimentos escolares; suporte de métodos pedagógicos e também veículo de um sistema de valores e ideologias (BITTENCOURT, 2011; SILVA, 2005).

Entretanto, ainda que não possamos aqui realizar uma definição de todos estes aspectos, existem alguns elementos gerais que notabilizam as obras didáticas. Uma delas, talvez a principal, é a diferença em relação aos livros convencionais. Enquanto estes dispensam seus leitores de qualquer gosto que ultrapasse a leitura individual (envolvimento afetivo, experiência estética, etc.), os manuais didáticos estão atrelados a uma finalidade muito específica: a aprendizagem de determinados conteúdos científicos.

Além disso, “[...] para serem considerados didáticos, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar” (LAJOLO, 1996, p. 04). Assim, o conceito de livro didático nos remete ao seu caráter de instrumento de aprendizagem do aluno e material de apoio para o professor (a). Por isso, é inegável a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Marisa Lajolo (1996),

[...] como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é um instrumento específico e

importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (LAJOLO, 1996, p. 04).

Em se tratando de países como o Brasil, é possível afirmar que o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que tem acesso à educação escolar (FONSECA, 2012). Esta opinião é partilhada por muitos outros autores, os quais são categóricos em afirmar o papel central assumido pelos livros didáticos no processo ensino aprendizagem na educação brasileira (OLIVA, 2007; CAIMI, 2009).

Ainda que novas técnicas e tecnologias estejam aí acessíveis aos docentes, o livro ainda é usado como uma das principais – senão a mais importante – fonte de informação e conhecimento de professores e alunos. Tal afirmação é ainda mais válida quando nos referimos às escolas localizadas em regiões, cidades e bairros populares ou carentes, onde o acesso às novas tecnologias e equipamentos públicos é limitado ou inexistente. Para Caimi (2009), existem várias razões para esse “apego” dos professores e a consequente supremacia do livro didático nas aulas de História. Vejamos,

(I) o livro traz o conteúdo disposto sequencial e simplificadamente, de acordo com a idade dos leitores/consumidores; reúne em um único instrumento textos, documentos, ilustrações, mapas, materiais geralmente de difícil acesso para grande parte dos alunos; (II) oferece sugestões quanto à elaboração do planejamento anual, trazendo, às vezes, como apêndice, nas suas páginas finais, o plano de ensino completo; (III) contempla propostas de atividades extras; (IV) enfim, trata-se de um recurso facilitador da vida do professor, geralmente obrigado a cumprir cargas horárias e jornadas de trabalho excessivamente longas (CAIMI, 2009, p. 26).

Contudo, ainda que não possamos abrir mão do auxílio dos livros didáticos, diversos cuidados devem ser tomados para evitar os problemas decorrentes do apego excessivo ao mesmo. Um deles é o inevitável processo de simplificação do conhecimento histórico que estes materiais trazem. Para Fonseca (2012),

[...] o processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificadamente trazem consigo a marca da exclusão.

O processo de exclusão inicia-se no social, em que “alguns atos” são escolhidos e “outros” não, de acordo com critérios políticos. Na academia, o trabalho do historiador pode tanto excluir como recuperar ou resgatar “atos” excluídos; no livro didático o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica de didatização (FONSECA, 2012, p. 53).

Como se pode perceber na análise em questão, o processo de elaboração dos livros didáticos não é algo neutro, pois envolve determinadas escolhas. Estas, por sua vez, são condicionadas a partir de determinadas visões de mundo, de certa visão do processo históricos, etc. É justamente nesse ponto que entra o problema de temáticas como a História da África, que historicamente sempre foram preteridas ou marginalizadas nas abordagens.

Em suma, para a autora,

O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica acaba formando nos alunos uma concepção auto-excludente da história, e uma concepção de “história como verdade absoluta”, e de livro didático como fonte de conhecimento inquestionável (FONSECA, 2012, p. 55).

Mas como será que os livros didáticos de História do Brasil abordaram, ao longo do tempo, a trajetória dos povos ou matrizes que construíram nossa sociedade, em especial, dos africanos? É que veremos a seguir.

### 3.2 A TRAJETÓRIA DOS POVOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL

A presença de capítulos ou sessões específicas sobre a África nos livros didáticos é uma prática recente no Brasil e isto se deve principalmente à aprovação da Lei 10639/03. Anteriormente a esta, imperava um silêncio quase por completo nos manuais didáticos, conforme atestam os estudiosos do tema, como: Pantoja (2004), Oliva (2007), Mattos (2007), Moraes (2007), entre outros.

Além do silêncio e/ou ausência quase total da temática, o que se percebia na História do continente africano era a simplificação, homogeneização e



reducionismo (OLIVA, 2007). Um continente com mais 30 milhões de km<sup>2</sup>, composto por uma grande variada complexidade de povos, etnias, costumes, culturas e organização políticas tão distintas foram resumidos ou enquadrados em uma única definição/conceito: “africano”. Nesse contexto, a história da África era apresentada de uma maneira reducionista, estereotipada e preconceituosa sob uma perspectiva homogênea e tendenciosa do exótico do diferente – bárbaro, selvagem, atrasado, incapaz e preguiçoso. Esta imagem não ficou no passado conforme lembra Waldemir Zamparoni (2007),

[...] o que ainda hoje predomina é a de uma África exótica, terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente o continente é reduzido a uma cidade, nem mesmo um país. O termo África passa, nesses discursos, a servir para referenciar um lugar qualquer exótico e homogêneo (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

Via de regra, a história africana estava subsumida dentro da História Geral e da História Integrada ou na História do Brasil, sendo muito raro encontrar livros com capítulos específicos sobre algum país ou região do continente africano, conforme demonstra Oliva (2007),

[...] a presença dos estudos africanos nos currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos de 90, pode ser considerado insignificante. O continente sempre parecia retratado de forma secundária, associado ao périplo marinho do século XV e XVI, ao tráfico de escravos, e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e os processos de Independência na África (OLIVA, 2007, p. 199).

Como se pode notar, era de maneira secundária e superficial que a África aparecia. Sob esta perspectiva a África não era de fato o objeto central de estudo. Nem a África nem os africanos teriam papel de sujeitos na história. Por outro lado, em se tratando dos afrodescendentes, cujos ancestrais vieram para o Brasil compulsoriamente escravizados, os livros didáticos se pronunciaram fartamente. Tal fato se deve ao peso que a escravidão imprimiu em nossa formação Social (FREYRE, 2004).

Embora desde as origens da escrita da história pátria o mito fundador das três raças – europeia, ameríndia e africana – esteja presente, há que se destacar a

supremacia ou protagonismo do elemento europeu na construção e evolução da sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999). Ou seja, a nossa história foi escrita e ensinada a partir do prisma europeu, do homem branco e isso está fortemente presente nos manuais escolares. As consequências negativas destas representações acima descritas provocaram, e ainda provocam, enormes danos aos afro-descendentes brasileiros.

Conforme alerta Silva (2005),

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

Para romper esta visão é necessário recontar a História dos povos africanos no Brasil e recontar também a História da África. A esse respeito, Caprini \*s/d, afirma que,

Com relação à presença africana no Brasil, devemos buscar o ensino da história e cultura afro-brasileira que não se limite à escravidão. A subjetividade do negro no que refere a sexualidade, família, religião, costumes, cotidiano e sua resistência ficam muitas vezes esquecido ou ignorados. Não quer dizer que a escravidão não deve ser trabalhadas, esse é mais um aspecto que deve ser abordado. (CAPRINI, 2009, p. 05).

A contribuição para a melhoria da autoestima da criança negra é um dos motivos para se conhecer melhor a história da África e dos afro-brasileiros. A pergunta Por que estudar a História da África? não é uma pergunta incomum. Alguns pesquisadores responderam estas questões através e seus estudos demonstrando que os motivos que seriam conhecer melhor a história do Brasil, conheceras contribuições dos africanos e seus descendentes para a construção do país e ajudar na superação do racismo e preconceito (QUEIROZ, 2004; LIMA, 2003; SILVA, 1995; etc.).

Wilson Trajano Filho (2004), por exemplo, no seu texto *História da África – Pra quê?* acrescenta a estes motivos anteriores outros cinco. A necessidade de se desnaturalizar nossa perspectiva sobre o continente; a necessidade de compreender

que há muita diversidade social na África sem reduzir esta heterogeneidade a tipologias binárias estáticas; o reconhecimento da heterogeneidade social e cultural africana e que ela passa pelo conhecimento das continuidades entre o presente e o passado e das dinâmicas sociais autóctones; a necessidade de ter uma noção historicizada da cultura e a necessidade de romper o conceito de África naturalizada no que diz respeito a raça.

Escolhamos o argumento de que há necessidade de se conhecer a História da África para melhor conhecermos história do Brasil e a construção de nossa identidade. E também por que as relações do Brasil a África remontem a formação de nossa nação e se estende até a contemporaneidade.

Estas relações segundo Saraiva (1996) podem ser divididas em períodos para melhor analisa-las: do período colonial até a independência (colônia-1822); da independência à segunda-guerra mundial (1822-1945); da Segunda-Guerra ao início do Governo Jânio (1945-1961); de 1961 aos finais dos anos 1980 (1961-1990); dos finais dos anos 80 ao início da era Lula (1990-2003). O sexto período da política externa para a África se iniciaria com o governo Lula. Apesar da constatação desta inter-relação as vezes mais intensa, as vezes menos, pouco se estuda sobre a África, seja no período colonial ou atual.

Zamparoni (2007)<sup>17</sup> ironiza o fato, ao assinalar que,

Pode parecer que se esteja aqui fazendo caricatura, mas fica dessa literatura do passado a sensação de que esses negros brasileiros caíram do céu ou brotaram da terra tal qual a cana-de-açúcar que cultivavam nos engenhos. Tênuas e raras são as referências à África e às culturas africanas dos quais originaram. Era quase um paradoxo: tínhamos negros e até mesmo africanos, mas nada da África (ZAMPARONI, 2007. p. 46).

Uma das principais consequências de não se estudar a história da África é a incompletude da história da humanidade, não no sentido de uma pretensa história total, mas dentro do conceito de história Geral ou Universal. Pois ao não considerar a história africana fica um hiato, um vazio, uma parcialidade, uma lógica metodológica explicativa que não se fecha, pois falta-lhe elementos. Para se entender a constituição do povo brasileiro, por exemplo, há de se recuperar, o que os especialistas do tema chamam de africanidades brasileira. Esta africanidades não

---

<sup>17</sup> No texto o autor discute ainda o fato de existir uma tendência a privilegiar a história ligada ao problema negro, questão negra, relações raciais e deixando em segundo plano a História da África.

se resume apenas à música, comida e dança de origem africana ou afro brasileira como bem lembra Silva (2005),

Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p. 154).

Por fim, é válido frisar que a inserção da História da África nos livros didáticos não se deu logo após a aprovação da Lei 10639/03, ainda que o Parecer 06/2004 e as Diretrizes enfatizassem a necessidade da adequação destes materiais para o cumprimento da Lei de fato<sup>18</sup>. Entre os motivos práticos – além da resistência e o preconceito contra a temática – estariam a própria regulamentação e a implementação da lei, e até uma questão de logística que envolveria o debate para o estabelecimento das regras e critérios pelos avaliadores do livro didático quanto a forma da inserção da Lei para que eles fizessem parte do PNLD e do Guia do Livro Didático e depois adequação dos autores e editores a estas exigências para que pudessem participar conforme as regras dos editais. Por isso, o processo de escolha dos livros didáticos é de suma importância para a boa implantação da Lei 10.639/03. Mas como se dá esse processo? É o que pretendemos demonstrar no item a seguir.

### 3.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO/ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

A escolha dos livros didáticos no Brasil é uma prática relativamente recente. Importante ressaltar que o livro didático não é avaliado apenas pelo Estado, é avaliado também pelos alunos, pelos pais dos alunos, pelos professores que o

---

<sup>18</sup> Oliva (2007) lembra que em 1999 era possível encontrar livros didáticos de História, do ensino fundamental dos últimos anos que tivessem pelo menos um (1) capítulo sobre a História Africana por força do Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe lembrar, no entanto que ainda que refletisse uma mudança era muito pouco significativo um (1) capítulo para a temática, pois em geral estas coleções se compunham de no mínimo 40 capítulos.

utilizam, pelos jornais, por professores universitários e por pesquisadores etc. Estas avaliações se diferem da que é feita pelo Estado principalmente porque ela é feita, comumente, pós escolha e compra e entrega dos mesmos pelo governo, com algumas pequenas exceções. Uma questão importante a saber é sobre quais são os critérios utilizados para o Estado avaliar o Livro Didático. Primeiramente, é preciso considerar que estes variaram ao longo do tempo conforme o objetivo da política de governo e até mesmo por conta das inovações tecnológicas. Vejamos alguns exemplos.

Para comprar os livros didáticos em geral é lançado um edital explicitando as normas mínimas exigidas para as editoras que querem participar das licitações. Munakata (1994) mostra as especificações presente em um deles:

Num documento intitulado Requisitos obrigatórios para os livros didáticos no Nordeste, sem data e sem nenhuma identificação de autoria, mas indubitavelmente do MEC, descrevem-se uma série de exigências que os livros devem cumprir. As pontuações dos livros vão de um a cinco, e recobrem vários quesitos, como “lay-out e apresentação”, “ilustrações”, “abordagem pedagógica”, “significação regional e meio ambiente”, além de requisitos específicos de cada disciplina (MUNAKATA, 1994, p. 58).

Alguns destas exigências são bem detalhados inclusive quanto ao papel a ser utilizado ressalta a autora,

[...], a Secretaria de Estado da Educação (SEED), do Paraná, também apresentou exigências semelhantes na licitação que realizou em 1994 para aquisição de livros didáticos de 5a a 8a séries. O edital é minucioso nas exigências: O produto ofertado deverá atender no mínimo às seguintes especificações, sob pena de desclassificação da proposta em desacordo: 1. MILO Papel branco não revestido gramatura: 70-75 g/m<sup>2</sup> com variação de + ou - 5% espessura: 0,095 mm com variação de + ou - 5% para 75 g/m<sup>2</sup> 2. CAPA Papel cartão branco, revestido de um só lado e plastificado gramatura: mínima de 250 g/m<sup>2</sup> com variação de + ou - 5% espessura: 0,225 mm com variação de + ou - 5% para 250 g/m<sup>2</sup> .[Concorrência UCP/SEED nº 001/94 (MUNAKATA, 1994, p. 59).

Neste sentido podemos afirmar que os critérios para a avaliação dos livros didáticos pelo Estado, através dos seus órgãos responsáveis, passam por pela forma, formato, material utilizado, questões pedagógicas didáticas, pertinência dos temas abordados (significação regional), atualidade (meio- ambiente), ideologia

presente muito clara nas avaliações do COLTED de 1969 que eram obrigados a seguir as instruções e orientações da assessoria norte americana.

A escolha e adoção dos livros didáticos no Brasil guarda uma longa e complexa história. Durante o período colonial (1500-1822), os livros adotados nas instituições de ensino existentes no Brasil eram elaborados na Europa (BITTENCOURT, 2004a; GATTI JÚNIOR, 2005; SILVA, 2012). Esta situação foi parcialmente alterada durante o Império (1822-1889). Porém, é a partir do século XX que notamos uma ação mais forte do Estado brasileiro na promoção de políticas públicas voltadas para o livro didático. Nesse sentido, um primeiro passo ocorreu em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL).

Anos mais tarde, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Por exemplo, em 1969 a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), avaliavam conteúdo, forma (letra, desenho, etc.) e também a fundamentação psicopedagógica (FREITAG, 1989). Na década seguinte, outro importante passo foi dado no sentido de monitorar a qualidade dos livros didáticos. Por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja função principal era a de avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas no país.

Contudo, há que se destacar que nesse momento no governo,

[...] o envolvimento do MEC com o livro didático vinha se limitando, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) – executor do Programa Nacional do Livro Didático até a extinção do órgão, em 1997 –, à aquisição e à distribuição gratuita dos livros didáticos escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas (BATISTA, 2001, p. 11).

Nos anos finais da década de 1990 houve uma reestruturação do PNLD com vistas a aperfeiçoar o processo de avaliação das produções didáticas. Nesse sentido, foram criadas equipes de especialistas das mais diversas disciplinas com o intuito de analisar e avaliar as diferentes coleções disponíveis no mercado. Desse processo, nasceu o Guia de Livros Didáticos, cuja finalidade era a de orientar os professores na escolha dos livros didáticos para o ano letivo subsequente. Segundo Cassiano (2004),

[...] o governo federal, que até então se mantivera como comprador e distribuidor dos livros didáticos, instituiu, dessa forma, um processo de avaliação desses livros, redefinindo o papel do MEC no PNLD. Sendo assim, as obras inscritas pelas editoras e que não fossem aprovadas seriam excluídas do PNLD (CASSIANO, 2004, p. 38).

A primeira avaliação dos livros didáticos pelos especialistas de cada disciplina ocorreu no ano de 1996, o que possibilitou que daí em diante, os professores das escolas públicas pudessem, eles próprios, e com o auxílio do Guia, realizar a escolha de que obra adotar. De acordo com Batista (2001), para realizar a seleção dos livros, os avaliadores se basearam em critérios comuns, tais como: a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização docente foram tomados como critérios eliminatórios a existência de preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação ou conter erros conceituais.

Para além dos critérios acima mencionados, foi incorporado ao processo o fato da coleção incluir ou não as temáticas proposta nas leis 10.639/03 e 11.645/08, pois a temática passou a ser obrigatoriedade, nos livros didáticos após a aprovação da lei. Como foi mencionado anteriormente, após a aprovação pelo PNLD, os livros didáticos passam a compor o Guia do Livro Didático e são disponibilizados para os professores através de uma ferramenta *online* do MEC. Eles também são oferecidos pelas próprias editoras, as quais enviam os livros para as escolas ou diretamente para o próprio professor (a), numa poderosa estratégia de marketing.

Neste aspecto, é interessante destacar a inclusão, a partir de 2007, do Código de Ética no Programa com o objetivo de evitar favorecimento ou fraude na escolha do livro didático, como destaca Santos (2007),

[...] de acordo com esse código, as editoras devem seguir regras de conduta, não oferecendo vantagem de qualquer espécie, a qualquer pessoa vinculada à escolha dos livros referentes ao programa; não veicular qualquer catálogo ou material que induza os professores a acharem que se trata do Guia; não utilizar, nas formas de divulgação, livros de conteúdo diferente do livro inscrito; não utilizar a senha ou o formulário do FNDE, de uso exclusivo das escolas; não utilizar logomarcas oficiais do FNDE, inclusive do PNLD, para efeito de propaganda, evitando relacionar o livro a uma indicação ou preferência do MEC. Essa normativa, segundo o documento informa, foi instituída pelo Ministério para evitar a influência e negociatas de algumas editoras que acabavam até mesmo definindo os livros que

as escolas iriam receber. Estabelece, finalmente, que o descumprimento dessas regras ocasionará punições à editora e até mesmo a exclusão da participação no programa do MEC na região onde houver comprovação desses fatos (SANTOS, 2007, p. 32).

Todas essas medidas e cuidados tiveram por finalidade possibilitar aos professores maior segurança e confiabilidade no processo de escolha dos livros didáticos. Entretanto, tais ações não podem ser tomadas como garantia de que isso efetivamente ocorra na prática, como atesta Cassiano (2004) em pesquisa realizada com o PNLD no estado de São Paulo. De acordo com os dados coligidos pela autora, nem sempre as coleções didáticas escolhidas pelos docentes foram adquiridas em sua totalidade pelo Estado. A conclusão que chegou é a de que, embora o discurso oficial culpabilize o despreparo dos professores, são as condições mercadológicas que determinam o que realmente chega nos bancos escolares.

Esta constatação nos dá conta dos poderosos interesses comerciais que envolvem a disputa pelo mercado de livros didáticos no Brasil. Assim, esse caráter de mercadoria passou a ser de extrema importância para entender como funciona o processo sua elaboração, seleção de conteúdos, produção e uso, pois passam a ser produzidos com objetivo principal de atender o mercado e obter lucro (Bittencourt). Ou seja, a preocupação principal não é apenas a qualidade didática metodológica, ou a ideológica, mas também se ele é vendável ou não, independente do conteúdo. Nesse sentido, pesquisa realizada por Munakata (1994) em meados da década de 1990 com alguns editores de livros didáticos aponta que,

Para eles, no momento de redemocratização vivido por nós, o que importa não é a ideologia contida no livro e sim a sua aceitação no mercado; ou seja, a ideologia do mercado. Não importa se o livro é de “tendência x ou y”, mas suas vendas. Pode ser um livro crítico, bem elaborado, atual e interessante, mas se ele não for bem vendido deixa automaticamente de ser publicado. O importante é agradar o leitor, socializar o conhecimento e torná-lo um excelente negócio. Para elaborar este produto, nem sempre o melhor especialista do ramo é o mais capaz. É preciso criatividade (o elemento ficcional é importante) e capacidade de simplificação para tornar o produto interessante (MUNAKATA, 1994, p. 33).

Pelo exposto acima, podemos inferir que nos dias atuais a produção do livro didático deixa de ter como preocupação essencial a qualidade da educação e se



tornou um negócio. No Brasil, quando o governo cria políticas públicas para o livro didático e passa a estimular a produção através de empréstimos, subsídios, co-edições para as editoras e, principalmente, quando se torna o grande cliente do mercado editorial por conta dos seus programas de distribuição gratuita do livro didático, este se torna a base do mercado editorial representando ao longo dos anos mais da metade da produção deste mercado. O mercado didático é responsável por grande parte dos lucros do mercado editorial no Brasil, conforme demonstra Munakata (2012),

O bom negócio é o didático. De fato, segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais) Câmara Brasileira do Livro (MUNAKATA, 2012, p. 59).

Se analisarmos as produções dos livros didáticos podemos perceber alguns aspectos desta indústria cultural já que sua produção é voltada para atender as exigências dos editais de licitações do PNLD para constar no Guia do Livro Didático e ter a oportunidade de fazer um grande negócio. O livro que for avaliado e reprovado não constará no livro didático e os professores passaram a receber apenas as obras que constam no Guia, conforme destaca Santos (2007). E isto significa um grande prejuízo para as editoras.

Nesse período, várias críticas são feitas pelas editoras e professores ao processo de avaliação realizado pelo MEC. As editoras sentem-se prejudicadas por terem obras de alta vendagem excluídas e os professores sentem-se privados da escolha de obras consideradas importantes para a sua prática pedagógica, que, no entanto, **não podem ser adotadas, pois não constam no Guia do MEC** (SANTOS, 2007, p. 29, **grifos nosso**).

Aqui, cabe nos perguntar se o guia do livro didático é usado por todos os professores para decidir sobre qual produção utilizar. Um estudo feito em 2007 por Santos aponta alguns números. Os primeiros dão conta que 62,70% dos professores não teriam utilizado o Guia do Livro Didático para escolherem os livros para serem

usados em 2001, estes números basearam-se em Batista e Val. Já em sua pesquisa feita entre 2006 e 2007 apenas 21,83% teriam registrado que não utilizaram o Guia.

É importante destacar que, a escolha das coleções didáticas nas escolas públicas brasileiras é feita de diferentes maneiras. Em algumas, a direção e a coordenação pedagógica incentivam reuniões para discutir as opções; já em outras a escolha é feita individualmente pelos professores. O MEC recomenda que a escolha seja feita pelos professores e pela equipe pedagógica (pedagogo, direção, etc.), conforme orienta a Resolução CD/FNDE 42/2012:

[...] compete às escolas e às secretarias garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha. Para registrar a participação dos professores na escolha e dar transparência ao processo, sugerimos que a decisão sobre a escolha das coleções seja documentada por meio da Ata de Escolha de Livros Didáticos (BRASIL, 2014b, p. 27).

A orientação é que o professor escolha dois livros e os anote por ordem de sua preferência, pois se não for possível disponibilizar o primeiro título escolhido será disponibilizado o segundo escolhido. Isto ocorre porque, segundo o MEC, as negociações com o mercado livreiro é que definirão o resultado,

Uma vez escolhidas, as coleções selecionadas como primeira opção são negociadas com os detentores dos direitos autorais. Os resultados nem sempre são os esperados, o que pode ocasionar a impossibilidade de aquisição de uma obra escolhida. Daí a importância da segunda opção, que deve ser tão “pra valer” quanto a primeira, para não comprometer todo o investimento da equipe e do próprio PNLD. Portanto, não será demais repetir: a segunda opção também é uma opção, e não pode ser desperdiçada com uma escolha aleatória. Por isso mesmo, deve envolver uma editora diferente da primeira, para evitar que eventuais obstáculos na negociação comprometam ambas as escolhas (BRASIL, 2009a. p. 08).

Após escolher o livro as escolas recebem no final de um ano letivo e serão entregues para os alunos no início do outro ano. Segundo o site do MEC o programa é executado em ciclos trienais alternados, neste período todo ano o MEC entrega livros didáticos, um ano para os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais, outro ensino fundamental dos anos finais e no outro para o ensino médio, retomando o ciclo inicial no final de três anos que é o período de uso dos livros. Após conhecermos os principais critérios empregados na escolha dos livros didáticos,

passemos agora a analisar as principais obras utilizadas pelos professores de História nas escolas estaduais de Paranaíba, no ano de 2014.

### 3.4 A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PARANAÍ

Após o delineamento das principais questões que envolvem a intrincada rede de produção e escolha dos livros didáticos, buscamos a seguir analisar a recepção dos livros didáticos de História para o ensino fundamental nas 13 escolas do município de Paranaíba, no ano letivo de 2013. Após o levantamento junto aos professores de História das referidas escolas constatamos que, para as séries finais do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, em 08 (oito) delas foi adotado o livro didático da coleção: *História Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Junior<sup>19</sup>.

As escolas pesquisadas foram: Escola Estadual Curitiba; os Colégios Bento Munhoz da Rocha Neto, José de Anchieta, Enira Moraes Ribeiro, Silvio Vidal, Flauzina Dias Viegas, Leonel Franca e Escola Estadual de Mandiocaba. Outros 03 (três) colégios – Estadual de Paranaíba, Marins Alves de Camargo e Adélia Rossi Arnaldi – adotaram o livro *Vontade de saber História*, de Marco Pelegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg<sup>20</sup>. Por fim, os 02 (dois) colégios que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) utilizaram o livro didático *Tempo de Aprender*, que é específico para esta modalidade de ensino<sup>21</sup>.

Os critérios adotados para a análise das obras didáticas foram: número de capítulos; blocos e subtemas reservados à História da África e dos afrodescendentes; a abordagem historiográfica; e o trato com as imagens sobre a África e os africanos. Passemos então a examinar as referidas produções, começando por aquela escolhida e adotada pela maioria das escolas.

<sup>19</sup> BOULOS JUNIOR, Alfredo. **Coleção História, Sociedade & Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Editora FTD, 2014.

<sup>20</sup> PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009 (Coleção vontade de saber).

<sup>21</sup> SILVA, Edimar Araújo; SOUZA, José Wagner de Melo Costa. **Coleção tempo de aprender: EJA**. 3. ed. São Paulo: 2013.

### 3.4.1 A Coleção História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior

O autor da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, Alfredo Boulos Junior possui mestrado em História Social pela USP e doutorado pela PUC de São Paulo. Sua tese, defendida em 2008 junto ao *Programa em Educação: História, Política e Sociedade*, analisou as imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004. Boulos é ainda autor das coleções de livros paradidáticos tais como: *Construindo a nossa memória (1998)* e *O sabor da História (2010)*, ambas publicadas pela editora FTD. Portanto, trata-se de um autor com excelente formação tanto no que se refere ao ensino de História como sobre a História da África e, portanto, consciente da importância da inclusão da temática no currículo escolar e também nos materiais didáticos. Além disso, o autor atuou durante muitos anos como professor de Ensino Fundamental, tanto em escolas públicas quanto privadas e também em cursinhos pré-vestibulares.

A coleção é editada pela FTD, uma das principais editoras de livros didáticos do país. Ligada ao Grupo Marista, a FTD publica livros didáticos no Brasil desde o início do século XX e desde então ampliou consideravelmente suas atividades editoriais na área, e hoje conta com autonomia de edição e distribuição. Sua atuação abarca todas as disciplinas, desde a educação infantil até o ensino médio – além de livros técnicos, atlas e dicionários<sup>22</sup>.

A primeira edição da coleção *História, Sociedade & Cidadania* que temos informação é do ano de 2009 e daí em diante passou a constar dentre as mais requisitadas pelos docentes das escolas públicas brasileiras. Em 2014, a coleção foi a primeira colocada nas escolas públicas de todo o país, segundo os dados estatísticos disponíveis no site do PNLD<sup>23</sup>.

A coleção *História Sociedade e Cidadania* trabalha na linha da História Integrada, ou seja, procura conciliar o maior número de fatos históricos numa mesma abordagem temporal. Para Flávia Caimi (2009),

---

<sup>22</sup> Sobre a história da editora consultar: MEGALE, Lafayette. **FTD 100 anos, fazendo o amanhã**. São Paulo: FTD, 2003.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos/livro-didatico-consultas-anos-anteriores>>.

[...] a história integrada parte de uma concepção processual da história que pressupõe a conjunção de múltiplas temporalidades para compor a explicação histórica, enfatizando simultaneamente aspectos de natureza econômica, política, social, cultural. Diferentemente da história temática (ou por eixos temáticos), a história integrada não abandona a pretensão de abordar toda a história, de todas as sociedades, tempos e lugares (CAIMI, 2009, p. 07).

Ainda de acordo com a autora,

Esse fator pode se constituir num entrave para a superação do conteudismo que marca muitos programas escolares, cuja preferência recai sobre a quantidade de assuntos em detrimento de um trabalho que prime pela construção do pensamento histórico, pelas relações presente-passado, pela compreensão da realidade social e pelo desenvolvimento da cidadania. Outro aspecto de crítica que ronda a história integrada (e mais ainda a história intercalada) é o risco de tratar a história da América e do Brasil como meros apêndices da história geral, fortalecendo noções eurocêntricas que há muito são denunciadas na historiografia nacional (CAIMI, 2009, p. 07).

Em consonância com essa visão, Caroline Alamino afirma que a coleção *História Sociedade e Cidadania* “[...] possui uma organização eurocêntrica dos conteúdos, dificultando uma perspectiva intercultural, o que impõe desafios ao processo de construção da identidade dos alunos com os temas trabalhados” (ALAMINO, 2012, p. 57). Na coleção *História Sociedade & Cidadania* são reservadas à temática africana e afrodescendente no máximo dois capítulos por livro, alternando capítulo ou subtemas. Vejamos a seguir o quadro com os títulos dos capítulos ou dos subtemas:

QUADRO 01 – Títulos dos capítulos ou dos subtemas do livro *História Sociedade & Cidadania*

<b>Ano/ série</b>	<b>Capítulo/ Título</b>	<b>Subtítulos/Subtemas/</b>
6º	-Unidade II: O legado dos nossos antepassados; -Unidade III: Vida urbana: Oriente e África: Capítulo 7. O Egito Antigo; Capítulo 8. A Núbia e o Reino Kush.	-Capítulo 4: Pré-História Brasileira: Da África para outros continentes.
7º	Capítulo 4. A África negra antes dos europeus: O Império	-Capítulo 15. Economia e sociedade colonial açucareira.

	do Mali e o Reino do Congo.	
8º	-Capítulo 1. Africanos no Brasil: dominação e resistência; -Capítulo 14. Abolição e República.	-Capítulo 12. Regência: unidade ameaçada – As Rebeliões Regenciais; -Capítulo 13. O Reinado de D. Pedro II modernização e imigração.
9º	-Capítulo 10. Independências: África e Ásia.	-Capítulo 1. Industrialização e Imperialismo – Teorias racista século XIX e a África entre os séculos XVI e XIX; -Capítulo 5. Primeira Republica Resistência – Revolta da Chibata; -Capítulo 16. A nova Ordem Mundial – Levantes Populares na África e no Oriente Médio.

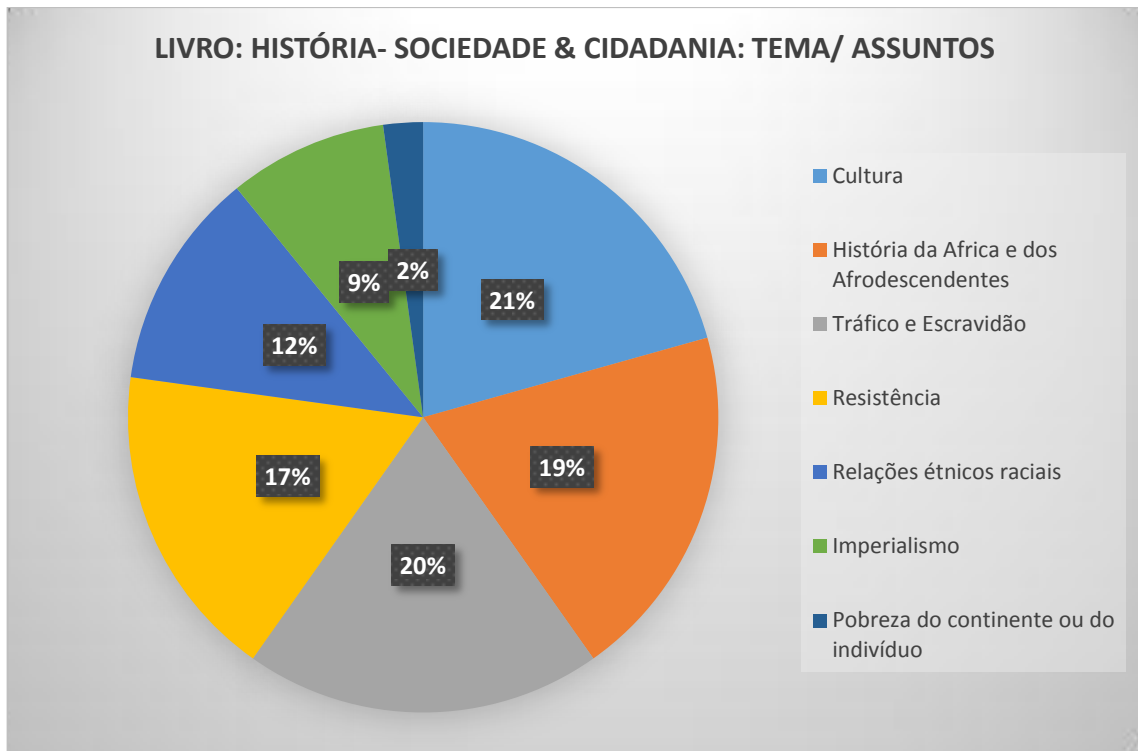
Fonte: Livro de história Sociedade & Cidadania.

Ao todo a coleção História: Sociedade & Cidadania tem 63 capítulos e conforme quadro anterior reserva para História da África e dos Afrodescendentes especificamente, seis (6) capítulos, ou seja, pouco mais de 10%. E em aproximadamente 1199 páginas de conteúdo e de exercícios, são reservados a História e cultura africana e afrodescendente pouco mais que 110 páginas, menos de 10%. Os temas ou assunto abordados sobre História e Cultura africana e afro descendentes nos livros de Boulos, são Cultura (mencionada 19 vezes – 20,7%<sup>24</sup>), História da África e dos Afro-descendentes (mencionado 18 vezes – 19%), Tráfico e Escravidão (18 – 19%), Resistência (16 vezes – 17,4%)<sup>25</sup>, Relações étnicos raciais (11vezes – 12%), Imperialismo (8 vezes – 8,8 %), Pobreza do continente ou do indivíduo (2 vezes – 2,2 %).

<sup>24</sup> Os valores das porcentagens são aproximados.

<sup>25</sup> Além dos movimentos contra a escravidão contamos como resistência, luta do movimento negro por direitos tanto no Brasil, quanto na África e Estados Unidos. A luta por Independência dos países africanos e os movimentos civis no Brasil.

GRÁFICO 01 – Temas/assuntos do livro de História Sociedade &amp; Cidadania



Fonte: Livro de história Sociedade & Cidadania.

Outro aspecto importante a ser analisado no livro didático são as imagens (fotos, desenhos, pinturas, litografias, xilografias etc.) que neles aparecem e em especial, para a nossa pesquisa as que abordam a temática africana, afrodescendente. O uso de imagens na historiografia e no processo de ensino aprendizagem vem ganhando espaço cada dia mais (PAIVA, 2002; BITTENCOURT, 2004b). Analisa-las no livro didático é importante, pois elas têm ocupado um espaço cada vez maior em suas páginas (BITTENCOURT, 2004b). Além do que as imagens são um rico instrumento pedagógico, levando em consideração que a criança também aprende pela imagem. Paiva (2002) em seu livro História & Imagem justifica o uso da mesma como objeto de pesquisa,

Por isso resolvi refletir sobre ela (a História) partindo de uma fonte, que a meu ver, permite a realização de profundos mergulhos no passado. Uma fonte que contribui também para o melhor entendimento das formas pelas quais, no passado, as pessoas representaram sua história e historicidade e se apropriaram da memória cultivada individual e coletivamente. Essa fonte nos possibilita ainda, por meio de outros valores, interesses, problemas, técnicas e olhares, compreender enfim, essas construções históricas. Refiro-me às representações iconográficas, às imagens construídas

historicamente, que associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado (PAIVA, 2002, p. 11).

No ensino um dos papéis da imagem seria o de facilitar a apreensão de conceitos abstratos como nos lembra Bittencourt: “Na afirmação de Serrano, são utilizadas para ‘concretizar’ noções abstratas, tais como tempo histórico proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles” (BITTENCOURT, 2004a, p. 70). O que se percebe é que a imagem traz leveza para o aprendizado e uma suposta facilidade de se apreender o passado pelo simples olhar uma figura, desenho, quadro ou pintura. Isto por que segundo Joly (1994),

A categoria da imagem reúne então os ícones que mantêm uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente. Um desenho, uma foto, uma pintura figurativa, retomam as qualidades formais do seu referente: formas, cores e proporções que permitem o seu reconhecimento (JOLY, 1994, p. 43).

Além do que, em geral, estabelecemos com a imagem uma relação emocional (JOLY, 1994; SALIBA, 2007). A esse respeito, Leite (1993) esclarece que,

Observa-se, contudo, que o impacto emocional ou estético da imagem sempre superava os esclarecimentos verbais. A atração pela imagem é imediata e a sua comunicação através de desdobramentos que a mensagem mediada na memória do observador, de imagens semelhantes ou associadas estabelecem um vínculo, que a mensagem mediada pelas palavras ou pelo código escrito estabelece mais demoradamente (LEITE, 1993, p. 132).

No entanto esta facilidade como se sabe é só aparente e ilusória é o “canto da sereia”, afinal as imagens não se bastam, não falam por si. Para Leite (1993),

A hipótese subjacente era que ao contrário do que propala a comunicação de massa, a transmissão das imagens é limitada, ambígua e superficial. Para compreender a sua mensagem, é preciso se exercitar através de outros textos visuais e verbais, orais e escritos (LEITE, 1993, p. 131).

As imagens não são cópias fiéis de um momento, de uma parcela do real, mas sim, uma representação de parte deste “real”. Portanto, o professor de história



que decide por trabalhar com imagens terá um “árduo” trabalho deverá contextualizá-la não deve tomá-la como verdade. A fala de Paiva (2002) é muito significativa neste aspecto, ao afirmar que,

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Neste aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdades, [...]. Ora, os historiadores e os professores de história não devem jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas. [...]. É preciso saber filtrar todas essas imagens, todos esses registros iconográficos. Para tanto, nunca é demais voltar aos velhos ensinamentos em torno da crítica interna e externa das fontes, que todo historiador deve empreender, [...] (PAIVA, 2002, p. 17).

Molina (2007) afirma que, em geral os professores reconhecem a riqueza de se trabalhar às imagens de história, haja vista que,

Os professores de história reconhecem a potencialidades da imagem enquanto ferramenta de comunicação pedagógica e com maior ou menor insistência recorrem às imagens, e as mais diversas, em uma situação geralmente de transmissão (notem que escrevi transmissão e não mediação) aos alunos de determinados conteúdos programáticos, para motivá-los em um momento de aprendizagem, captar a atenção ou estabelecer conexões com temas apresentados. (MOLINA, 2007, p. 24).

Mas em que medida e com frequência o professor utiliza estas imagens é uma questão a se refletir. Como professora de história devo confessar que ao longo da minha prática, até agora, aproveitei pouco as imagens, como propõe Saliba (2007). No universo de centenas de imagens que o livro oferece, trabalhei com profundidade poucas unidades seja por perceber que algumas imagens são desconectadas do conteúdo, outras complexas para o entendimento do aluno, pois necessitam pré-requisitos, conhecimento e leitura de mundo que nem sempre a faixa etária do aluno permite. Creio que vinha utilizando a imagem como Molina (2007) constatou em sua pesquisa.

Normalmente as funções associadas à utilização das imagens são: motivar, interessar, tornar compreensível o complexo/ abstrato, documentar, memorizar, mostrar novos aspectos, evocar, interligar, explorar aspectos ocultos, transmitir pontos de vista, emoções, tornar

a aula mais atraente e convencer os alunos de um ponto de vista (MOLINA, 2007, p. 25).

Percebo, no entanto, para que as imagens se tornem de fato um recurso pedagógico eficaz é preciso que seu uso vá além ser um acessório para o aprendizado, mas que elas mesmas sejam fonte de um aprendizado significativo é o que Molina (2007) propõe,

Uma outra provocação aos professores: a proposição dentro da complexidade do conhecimento histórico em organizar conceitos a partir da imagem. Tomar a imagem em sua complexidade e leitura e estabelecer condições de conexões que não sejam somente para que o ensino de história seja mais “explicável”, conforme a observação do aluno. Ou seja, pensar a imagem enquanto potencialidade na organização de elementos e habilidades pertinentes ao ensino de história: discriminar, analisar, sintetizar, comparar, verificar permanências e mudanças, situar no tempo e no espaço a passagem e a ação de homens e mulheres (MOLINA, 2007, p. 28).

Enfim usá-la como fonte direta de aprendizagem.

Assim, o desafio e o limite imposto ao professor de história serão de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, recodificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva como imagem em uma situação de cognição (MOLINA, 2007, p. 25).

Dado a este papel das imagens no livro didático, seja como suposta testemunha quase inquestionável da história, seja como importante recurso pedagógico para o aprendizado decidimos analisar as imagens dos livros adotados nas escolas da cidade de Paranaíba em relação à história e cultura da África, dos africanos e dos afros brasileiros. Procurando observar em que medidas algumas destas imagens estão vinculadas ao conteúdo, se são usadas apenas para ilustrar, ou como fonte de aprendizagem.

Antes de entrarmos na análise das imagens propriamente ditas é interessante lembrar que um grande número de imagens presentes nos livros didáticos sobre a história do africano no Brasil são de Jean Baptiste Debret (1768 – 1848) e de Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858), segundo Ferreira e Lemos (2002), Debret era,

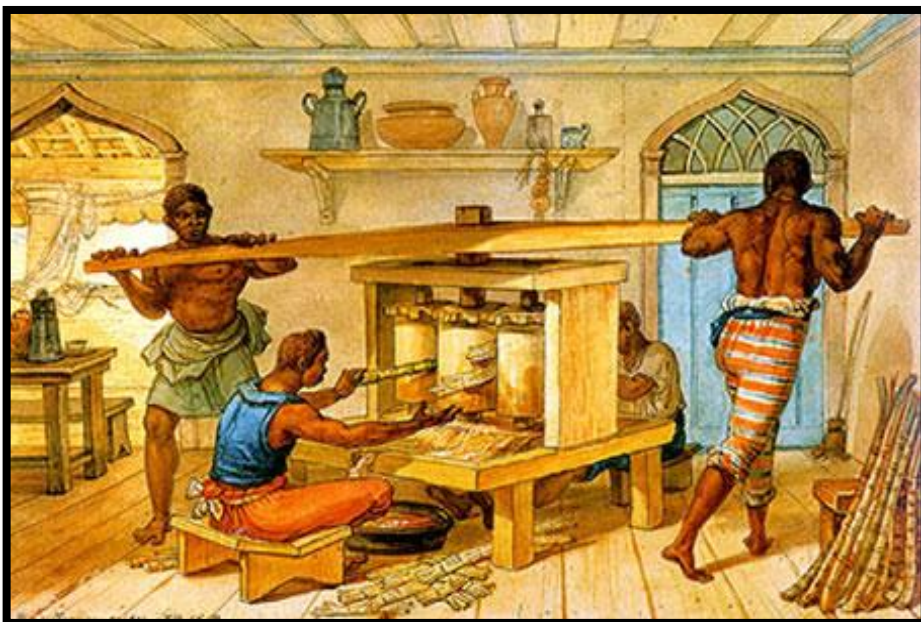
Desenhista oficial da corte fixou em suas telas os costumes, usos e paisagens do Brasil, criando um documento histórico de importância fundamental para a recriação da nossa realidade na primeira metade do século XIX. Não se limitou à sua excepcional habilidade como desenhista, também reunindo notas e organizando um vasto material sobre aspectos econômicos, políticos, sociais e geográficos. Como não se contentou em ser apenas um pintor oficial, Debret passou, paulatinamente, a registrar a vida nas ruas e nas casas da cidade do Rio de Janeiro (FERREIRA; LEMOS, 2002, p. 03).

E Rugendas, ainda conforme Ferreira e Lemos (2002),

Em sua primeira passagem pelo Brasil, Rugendas pintou mais de 500 telas com motivos relacionados ao que observou em sua viagem. Retratou os índios, os negros, os brancos (na sua maioria, de origem portuguesa), a paisagem e os costumes locais. Sua obra tem enorme importância para o conhecimento da história do Brasil na época que ele o visitou, por retratar ruas, casas, igrejas e os motivos acima citados (FERREIRA; LEMOS, 2002, p. 02).

A constância e a persistência com as quais as imagens destes dois autores vinham sendo usadas nos livros didáticos fez com que ao pensar na história da escravidão no Brasil quase que automaticamente venha-nos a nossa memória algumas destas imagens. Como, por exemplo, a da moenda da cana.

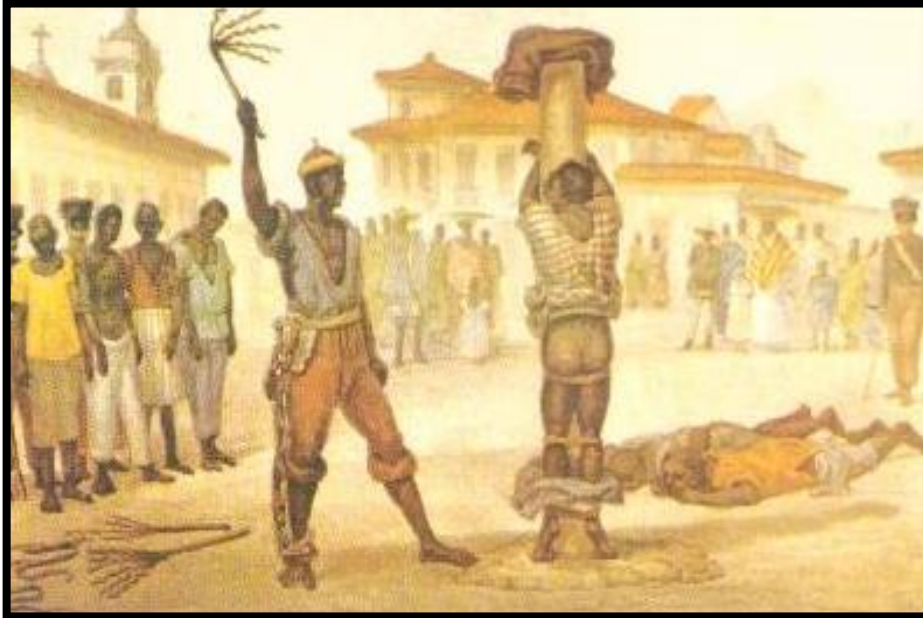
FIGURA 02 – Pintura: Moenda da cana



Fonte: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacotecapt/default.aspx?mn=545&c=acervo&letra=J&cd>>.

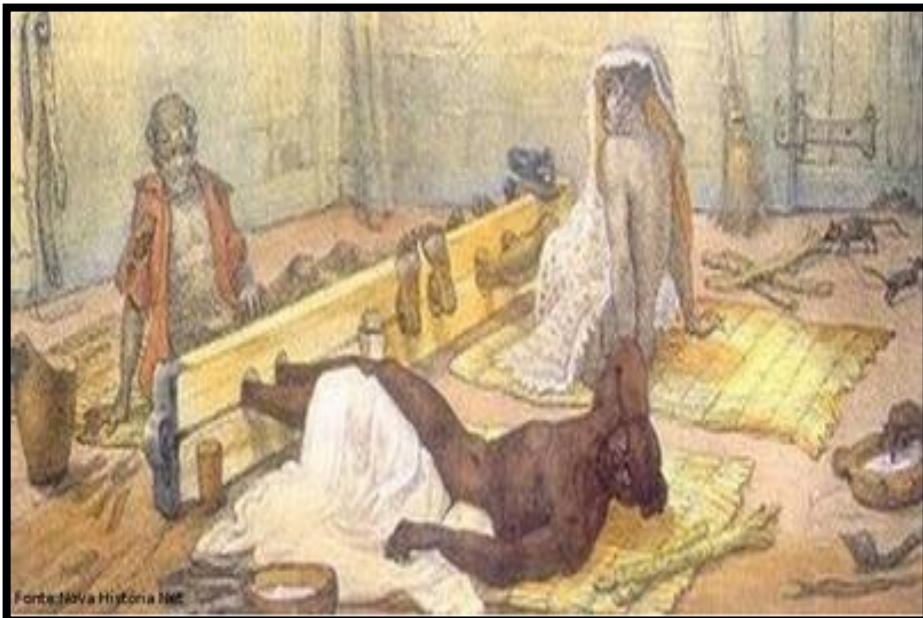
Ou esta do açoitamento público de um escravo de Debret.

FIGURA 03 – Pintura: Açoitamento público de um escravo



Fonte: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacotecapt/default.aspx?mn=545&c=acervo&letra=J&cd>>.

FIGURA 04 – Pintura: Negros no tronco



Fonte: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacotecapt/default.aspx?mn=545&c=acervo&letra=J&cd>>.



FIGURA 05 – Pintura: Aplicação de castigo de escravo



Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:024debret.jpg>>.

FIGURA 06 – Pintura: O jantar no Brasil



Fonte: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/iconograficos/mulheres\\_na\\_colonia.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/iconograficos/mulheres_na_colonia.html)>.

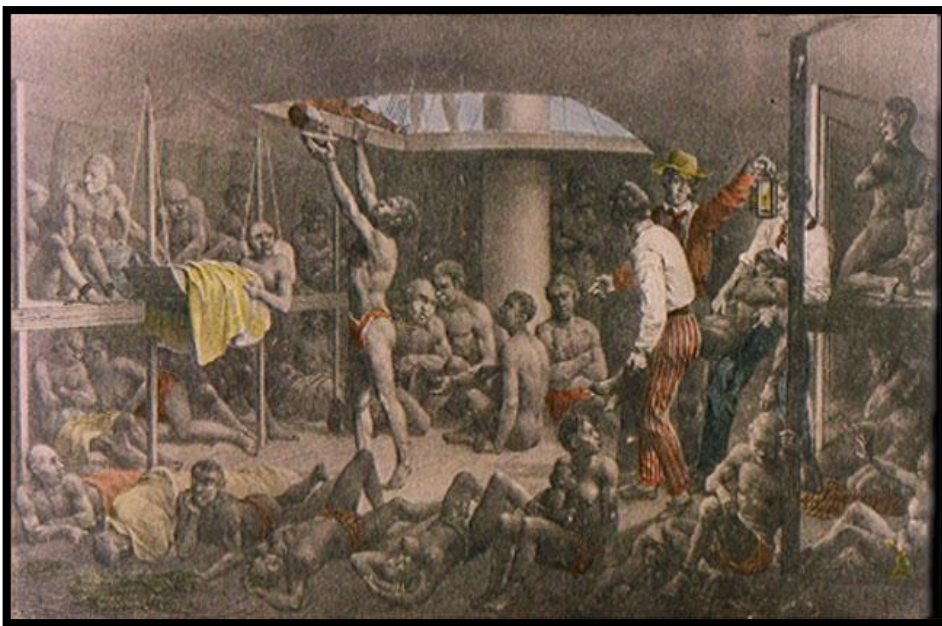
FIGURA 07 – Pintura: Um funcionário a passeio com sua família



Fonte: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacotecapt/default.aspx?mn=545&c=acervo&letra=J&cd>>.

Entre as pinturas de Rugendas mais usadas estão a do navio negreiro, dentre outras, como as seguintes:

FIGURA 08 – Pintura: Negros no fundo do porão de navio



Fonte: <<https://historiadesaopaulo.wordpress.com/escravidao-negra-em-sao-paulo-e-no-brasil/>>.

FIGURA 09 – Pintura: Mercado de escravos



Fonte: <<http://museuvirtualpintoresdorio.arteblog.com.br/17907/RUGENDAS-MERCADO-DE-ESCRAVOS/>>.

Poderíamos dizer que estas imagens estão na categoria de imagem que Saliba (2007) chama de imagens canônicas. Imagens canônicas ou,

Ícones canônicos seriam aquelas imagens - padrão ligadas a conceitos- chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referênciainconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que os identificamos rapidamente (SALIBA, 2007, p. 437).

Constituem se pontos de referencias no nosso inconsciente porque segundo Joly (1994), estas imagens já estão em nós e encontram significado em nossa mente.

Uma iniciação básica à análise das imagens deveria precisamente ajudar-nos a escapar desta impressão de passividade (e mesmo de ser bombardeado) e, em contrapartida, permitir-nos perceber tudo o que esta leitura natural da imagem ativa em nós de convenções, de história e de cultura mais ou menos interiorizadas. É precisamente por sermos feitos da mesma massa da imagem que ela nos é tão familiar e que não somos as cobaias que por vezes julgamos ser (JOLY, 1994, p. 25).

Estas imagens, segundo Saliba (2007), teriam sobre nós um efeito coercitivo,



Coercitiva porque nos impunha uma figura reproduzida infinitamente em série ou infinitamente repetitiva que não mais nos provocava nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir, a comparar- em suma, não nos leva a pensar (SALIBA, 2007, p. 438).

Nesse sentido cabe ao professor levar os alunos a questionarem quem escolheu estas imagens, que mensagem o autor destas imagens queriam passar, por que utilizar estas imagens e não outras.

È cada vez mais necessário questionar as imagens canônicas mostrando, ao máximo, por que e como elas foram inventadas, que necessidades coletivas elas atenderam e, sobretudo, perguntar, juntamente com os alunos: por que, afinal, as imagens alternativas não chegaram até nós? (SALIBA, 2007, p. 445).

A partir daí podemos nos perguntar por que foram justamente estas imagens tão difundidas e não outras? Por que as imagens mais reproduzidas sobre a história do negro no Brasil, são imagens específicas de Rugendas e de Debret e não a de Carlos Julião ou Joaquim Cândido Guilobel<sup>26</sup> por exemplo?

FIGURA 10 – Pintura: Escravos em trajes de festa



Fonte: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22465/carlos-juliao>>.

<sup>26</sup> Carlos Julião militar que prestou serviço ao rei de Portugal, de origem italiana, que visitou e registrou em pinturas várias regiões brasileiras nos anos de setecentos. Joaquim Cândido Guilobel militar, topógrafo e arquiteto português (PAIVA, 2002).



FIGURA 11 – Pintura: Aplicação de castigo de escravo



Fonte: <<http://www.personamulher.com/impressao.php?id=317>>.

FIGURA 12 – Pintura: Vistas e costumes de cidade e arredores do Rio de Janeiro em 1819-1820



Fonte: <<http://hitchcock.itc.virginia.edu/Slavery/detailsKeyword.php?keyword=vista04>>.

Neste sentido cabe lembrar que ao desenhar ou pintar o artista não expressa apenas a sua individualidade o seu ponto de vista, mas sim o meio em que vive. O selecionar determinadas imagens para compor uma obra ou um livro. O autor também expressa os valores da sociedade em que vive. Sobre essa questão, Paiva

(2002) comenta que, os artistas tentavam registrar a “realidade” do cotidiano brasileiro relembra esta questão,

Evidentemente não conseguiram (pintar a realidade). No entanto, registraram porções importantes daquela realidade e registraram, também, em muitos casos, seus próprios valores, os valores da época em que viveram e observaram o cotidiano retratado e os problemas que se colocavam e que chamavam a atenção e o olhar dele, o artista (PAIVA, 2002, p. 56).

As histórias sobre a escravidão no Brasil baseadas nas imagens de Rugendas e Debret podem ser consideradas monumentos aos princípios racistas dos meados do século XVIII e XIX que desconsideravam as inter – relações, a vida, a cultura e a religião de escravos, alforriados e mestiços. Portanto, mostravam apenas o sofrimento, a miséria destes grupos. A partir desses apontamentos, Saliba (2007) elucida que,

No caso mais específico da disciplina histórica, vale a pena refletir um pouco sobre a fértil distinção entre o documento, produzido voluntaria ou involuntariamente pela sociedade segundo determinadas relações de força, e o monumento, voluntariamente produzido pelo poder, ou seja, por quem detém o poder de perpetuação dos próprios registros, no caso o poder de perpetuação das imagens. O que transforma o documento em monumento é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder. Entenda-se: o poder de produção, difusão, edição, manipulação, conservação, reciclagem ou descarte das imagens (SALIBA, 2007, p. 445).

Monumentos, estes usados para reafirmar os princípios eurocêntricos baseados na teoria do branqueamento presentes na sociedade racistas da dos meados do século XVIII e XIX e que com objetivo de mostrar uma faceta desumanizada do negro e do escravo e, portanto desconsideraram e ocultaram os vestígios que demonstravam as inter – relações, a vida, a cultura e a religião de escravos, alforriados e mestiços, e, portanto, mostravam apenas o sofrimento, a miséria destes grupos. Esta prática tinha um objetivo claro de dominação no Brasil e marcou profundamente a História do Brasil.

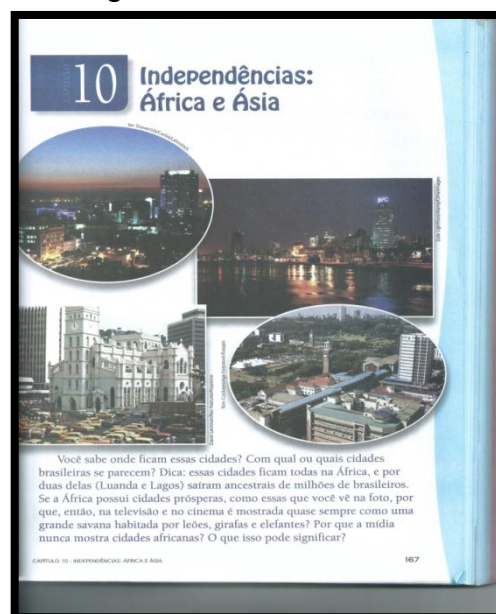
A história do Brasil, ou melhor dizendo, da sociedade brasileira, é um exemplo claro: durante muito tempo a historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social. A raiz deste ocultamento estava no preconceito e na ignorância sobre a vida social e a história destes grupos humanos e, sobretudo, na necessidade de domínio sobre eles, com objetivos de

escravizá-los ou colonizá-los. Esta raiz, portanto, se situava na própria história das relações com os povos africanos daqueles grupos dominantes daquelas sociedades nas quais nossos primeiros historiadores se espelharam para construir os saberes oficiais sobre o Brasil. A negação desta história esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado desejo de branqueamento de nossa sociedade (LIMA, 2003, p. 02).

Resumir a história dos escravos, alforriados e mestiços apenas no sofrimento, nos castigos, na miséria entre outras, era uma maneira de tirar o protagonismo destes sujeitos históricos e evitar o empoderamento destes grupos sociais. Percebemos é que após a aprovação da Lei 10.639/03 é possível encontrar imagens alternativas que rompem com estas imagens coercitivas. Um exemplo é no livro *História, Sociedade e Cidadania* de Boulos onde esta a foto de uma família de negros com uma relativa ascensão social, que analisaremos adiante, haja visto que, a análise geral das imagens do livro que é o nosso foco.

As imagens utilizadas nos livros da Coleção *História Sociedade e Cidadania* buscam dar conta da diversidade de situações existentes no continente africano. Nesse sentido, há que se destacar que esta coleção apresenta imagens positivas de grandes metrópoles da África em que o desenvolvimento urbano é comparável as européias, asiáticas e americanas, como é o exemplo da imagem a baixo:

FIGURA 13 – Imagem do livro didático: conteúdo independências



Fonte: Livro *História Sociedade e Cidadania*, 9º ano, 2012.

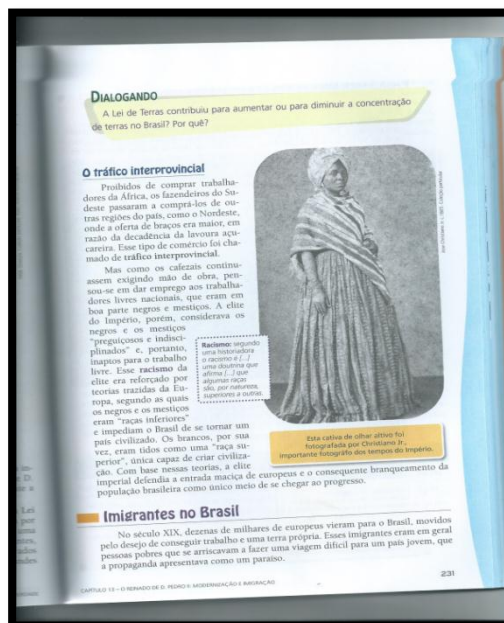
De igual maneira, são apresentadas imagens onde os povos africanos estão bem vestidos, em eventos alegres e ocupando cargo de poder o que foge do padrão mais comum das imagens canônicas, mais usadas, em geral marcadas pela estereotipagem da pobreza, miséria, violência, conflitos, e roupas típicas ou só noção de tribo (OLIVA, 2007).

FIGURA 14 – Imagem do livro didático: imagens canônicas I



Fonte: Livro História Sociedade e Cidadania, 9º ano, 2012.

FIGURA 15 – Imagem do livro didático: imagens canônicas II



Fonte: Livro História: Sociedade e Cidadania, 8º ano, 2012.

FIGURA 16 – Imagem do livro didático: imagens canônicas III



Fonte: Livro História Sociedade e Cidadania 9º ano, 2012

FIGURA 17 – Imagem do livro didático: imagens canônicas IV



Fonte: Livro História: Sociedade e Cidadania 9º ano 2012.



FIGURA 18 – Imagem do livro didático: imagens canônicas V



Fonte: Livro História Sociedade e Cidadania, 8º ano, 2012.

Vale ressaltar que, uma das motivações para escolha deste livro na Escola Curitiba como uma das nossas opções, foram justamente o número significativo de imagens positivas com que se apresentavam os afrodescendentes e África. Afinal acostumados a ver apenas as imagens tão negativas, estereotipadas do negro e da África foi uma grata surpresa encontrar um livro que mostra-se imagens alternativas sob uma perspectiva mais positiva da vida do negro em sociedade. A escolha foi motivada também pelo fato de ser um dos que apresentavam capítulos sobre África. O Guia do Livro Didático destaca inclusive que esta abordagem é uma das singularidades, diríamos diferencial da coleção.

Merece destaque a presença de imagens, em tamanho e resolução de boa qualidade, que revelam a pluralidade e a variedade étnico-cultural brasileira e contribuem para a desmistificação de preconceitos e estereótipos e para a valorização da população afrodescendente, fato que efetivamente singulariza a coleção. Pessoas afrodescendentes de todas as idades são mostradas em situações de positividade, sem reforço aos sentidos de marginalização e pobreza (BRASIL, 2010, p. 54).

Este aumento do número de imagem, não só sobre a temática da Lei 10.639/03 mas de maneira geral, demonstra uma mudança da primeira versão da *História Sociedade & Cidadania*, conforme pesquisa de Oliva (2007), havendo uma

mudança qualitativa e quantitativa das imagens de uma versão para outra. Poderíamos dizer que as imagens ocuparam um papel importante nesta coleção. Tanto que na apresentação do livro, disponível no youtube publicada pela Editora FTD o autor Alfredo Boulos Júnior apresenta a Coleção História – Sociedade & Cidadania explica que as imagens teriam um papel central na sua coleção que o espaço dado a imagem é quase igual ao dado ao texto.

Analisando o livro podemos concordar com esta afirmação. Notamos que elas são abundantes estão presentes no livro no meio do texto, nos exercícios e nas atividades. O autor afirma que as imagens usadas em seus livros são em sua maioria inéditas afirma ainda acreditar na imagem como fonte para construção do conhecimento histórico.

Como vimos anteriormente o Guia do Livro didático avalia a quantidade e a qualidade das suas imagens. Mas faz uma ressalva para o fato de que “Apesar da abundância de imagens, nem sempre os suportes iconográficos apresentam legendas suficientes e, muitas vezes, apenas ilustram ideias já enfatizadas ou guiam o olhar do aluno a partir de questionamentos pouco densos” (BRASIL, 2010, p. 54).

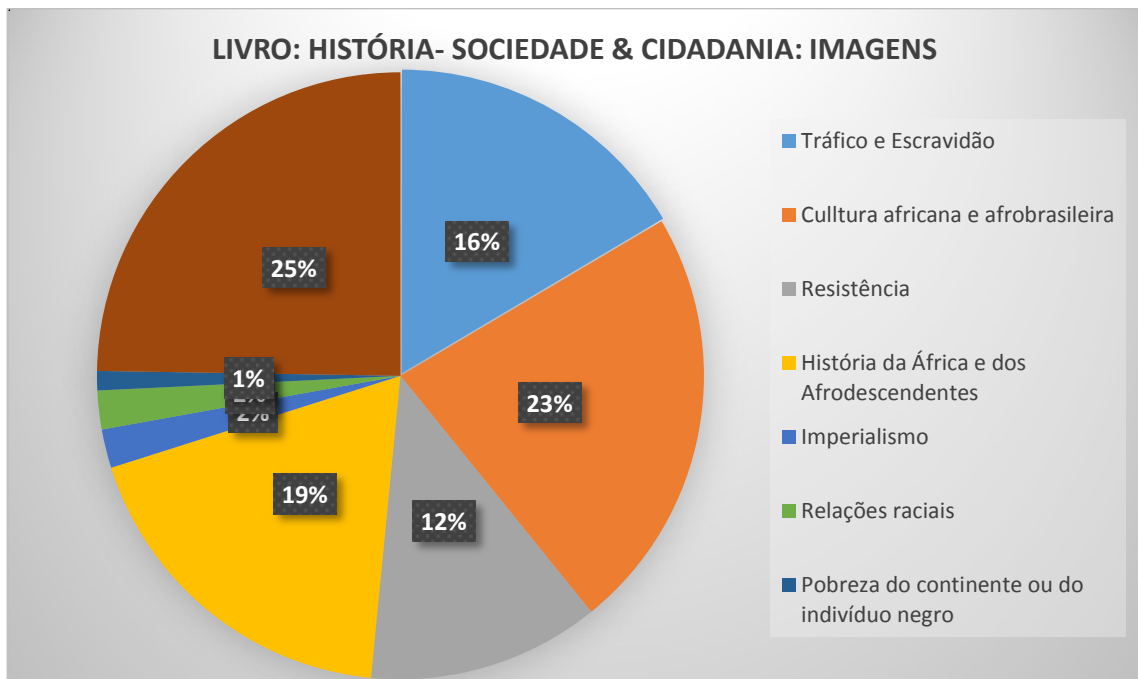
Com objetivo de analisar o papel das imagens a coleção História – Sociedade & Cidadania decidimos verificar como estão dispostas as imagens no livro didático de Boulos quanto ao assunto ou tema da imagem. Para fazer está análise selecionamos as imagens nas quais figuravam africanos e afrodescendentes<sup>27</sup> dividimos as imagens por temas, como fizemos anteriormente com o conteúdo do livro, e acrescentamos o item “outros temas“, pois muitas destas imagens não se encaixavam em nenhum dos assuntos anteriores.

A coleção toda conta com pouco mais de mil (1000) imagens, destas selecionamos noventa e sete (97), pois remetem mais diretamente a História e Cultura africana e afrodescendente ou ao negro. Tratando dos seguintes temas: Tráfico e Escravidão (16-16, 05%), Cultura africana e afro-brasileira (22-22, 07%), Resistência (12-12, 04%), História da África e dos Afro-descendentes (18-18, 06%), Imperialismo (2-2, 04 %), Relações étnicas raciais (2-2, 04%), Pobreza do continente ou do indivíduo negro (1- 1, 02 %) e Outros temas (24-24, 07%).

---

<sup>27</sup> Optamos por trabalhar com as imagens e figuras humanas ou que representavam figuras humanas, não analisamos os mapas ou desenhos abstratos.

GRÁFICO 02 – Análise das imagens do livro didático por temas



Fonte: Livro de história Sociedade & Cidadania.

O que se percebe é um número significativo de imagens que estão no item “Outros temas”. Estas imagens aparecem como ilustração de assuntos não necessariamente ligada a questão da África ou do negro. Como por exemplo, a foto da adolescente que aparece na página 04 de todos os livros da coleção na sessão explicativa *Trabalhando com blogs*. Ou na abertura da Unidade do 6º ano onde estão representadas duas salas de aula onde aparece um menino e uma menina negra. Outro exemplo é a foto de pai e filho negros lendo o Alcorão, na página 50, no livro do 7º Ano, no capítulo sobre o surgimento do Islamismo e em outro momento a foto de um menino negro lutando kung-fu na apresentação do capítulo sobre a história da China.

No 8º ano no capítulo sobre Revolução Industrial aparece uma foto de uma jovem negra telefonista, na página 65. No livro do 9º ano falando sobre a ONU aparece a foto de uma garotinha recebendo água do soldado, na página 155 e no capítulo 16 *A Nova Ordem Mundial*, aparece à foto de quatro meninos negros mexendo em um celular, página 275. Apesar de não estarem vinculadas são imagens propositivas da ação do negro na sociedade.



Por outro lado, o autor não se absteve de denunciar as violências cometidas contra os africanos. Por isso, também estão presentes imagens dos negros no cotidiano escravista, inclusive mostrando as violências do sistema, como os instrumentos de tortura. Tal fato é importante, pois desconstrói as interpretações segundo a qual as relações escravistas eram em geral pacíficas e cordiais (FREYRE, 2004).

Um outro aspecto interessante da coleção é a diferenciação da escravidão praticada no pelos portugueses e a que acontecia na África que esta do livro do 7º ano, quando Boulos aborda a *África negra antes dos europeus*. Ao falar da escravidão no continente africano, o autor ressalta que,

A condição dos escravos na África era muito diferente da dos africanos que mais tarde foram escravizados no Brasil [...]. Após a chegada dos europeus à costa da África a situação mudou completamente [...]. Os prisioneiros de guerra passaram a servir como moeda de troca para os chefes africanos e mercadoria para os traficantes europeus. Isso significou uma catástrofe para a África e sua gente (BOULOS, 2010, p. 67).

Em resumo, podemos concluir que a Coleção *História Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior trata a história e cultura africana e afrodescendente de uma maneira mais propositiva tanto nas imagens quanto nos temas abordados. Destacando o papel do negro como sujeito histórico, como por exemplo, no capítulo da abolição mostrando os negros do movimento abolicionistas, ou como líderes políticos ou em situações cotidianas e familiares, não se fixando apenas na história do trabalho escravo da escravidão. Vejamos agora qual a abordagem presente nas outras coleções adotadas.

### **3.4.2 A Coleção Vontade de Saber, de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg**

A segunda coleção analisada é uma obra coletiva<sup>28</sup>. Seus autores são Marco César Pellegrinni<sup>29</sup>, Adriana Machado Dias<sup>30</sup> e Keila Grinberg. Coincidentemente, a obra também é publicada pela editora FTD. Embora tenham experiência na docência no ensino fundamental e médio, os dois primeiros autores não possuem formação em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Já Keila Grinberg é doutora em História (UFF, 2000) e docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e possui diversos livros e artigos publicados sobre a temática da escravidão no Brasil<sup>31</sup>.

Portanto, também nesse caso, podemos inferir que autores da coleção demonstram conhecer a história da escravidão e da diáspora africana no Brasil, partilhando de uma visão historiográfica em consonância com as pesquisas mais recentes a respeito do tema. A coleção também adota a perspectiva da História Integrada. De um modo geral, podemos afirmar que a coleção apresenta uma significativa abordagem sobre a História da África, sobretudo quando comparada a outras produções didáticas.

Vamos á análise da coleção *Vontade de Saber História*. Esta coleção conta ao todo com 48 capítulos e são reservados especificamente a questão da História e Cultura africana cinco (5) capítulos conforme quadro a seguir ou em torno de 11%. O número de páginas de conteúdo e de exercícios é de 880 e o numero reservado para a História e cultura africana e afrodescendente é em torno de 90 páginas pouco mais de 10%. Segue o quadro com os títulos dos capítulos ou dos subtemas.

---

<sup>28</sup> DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de saber Historia**. São Paulo: FTD, 2009.

<sup>29</sup> Professor graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e editor de livros na área de ensino de História.

<sup>30</sup> Professora graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina e Especialista em História Social e Ensino de História, também pela (UEL).

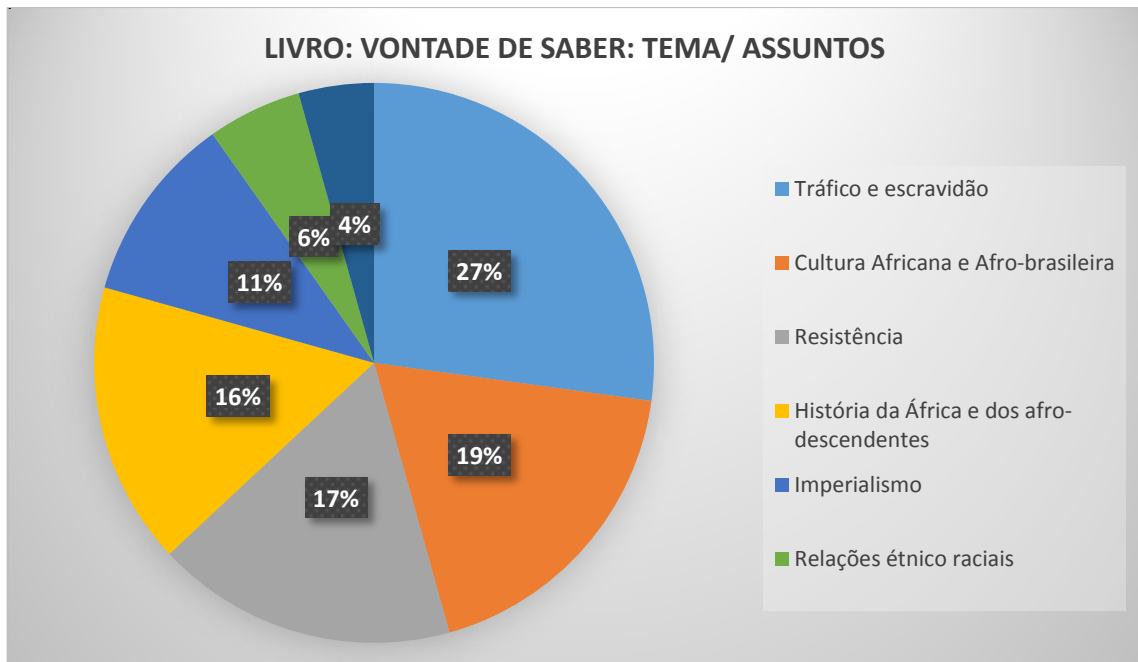
<sup>31</sup> GRINBERG, Keila. **Liberata – a lei da ambiguidade**: as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994; GRINBERG, Keila. **O fiador dos brasileiros**: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antônio Pereira Rebouças. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. GRINBERG, Keila. **Código Civil e cidadania**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002; GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo H. (Orgs.). **O Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009; GRINBERG, Keila (Org.). **As fronteiras da escravidão e da liberdade no sul da América**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013; GRINBERG, Keila; PEABODY, Sue. **Escravidão e liberdade nas Américas**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

QUADRO 02 – Títulos dos capítulos ou dos subtemas do livro: Vontade de Saber História.

Ano/ série	Capítulo/ Título	Subtítulos/Subtemas
6º	-Capítulo 4. África Antiga: Os Egípcios; -Capítulo 5. África Antiga: Os cuxitas.	-Capítulo 2. A Origem do ser humano África: o berço da Humanidade.
7º	-Capítulo 6. Reinos e impérios africanos: Gana, Mali, Songai Iorubas, Congo e Islamismo.	-Capítulo 10. A colonização na América Espanhola – Grupo social e mão de obra; -Capítulo 11. A colonização na América Portuguesa- A mão de obra Africana.
8º	-Capítulo 12. A África no século XIX.	-Capítulo 9. A Consolidação da independência brasileira: O Levante do Malês. Escravos e ex-escravos na Bahia. A diversidade étnica dos africanos; -Capítulo 10. O apogeu do Império do Brasil: O trabalho escravo nos cafezais; -Capítulo 11. O fim da Monarquia e a proclamação da República no subtítulo: A crise do Império: o abolicionismo.
9º	-Capítulo Independências na África.	-Capítulo 2. A segunda Revolução Industrial e o Imperialismo: A partilha da África; -Capítulo 3. Os primeiros tempos da República no Brasil: O cotidiano dos afros-brasileiros e Revoltas Populares; -Capítulo 8. O mundo durante a Guerra Fria: O movimento Negro norte-americano.

Os temas ou assuntos abordados nestes capítulos foram: Tráfico e Escravidão (25 vezes - 27%), Cultura africana e afro-brasileira (17 vezes - 18,5%), Resistência (16 vezes - 17,5 %), História da África e dos Afro-descendentes (mencionado 15 vezes 16%), Imperialismo (10 vezes - 11 %), Relações étnicas raciais (5 vezes 5, 5%), Pobreza do continente ou do indivíduo negro (4 vezes 4, 5%).

GRÁFICO 03 – Tema/assuntos do livro de história Vontade de Saber História



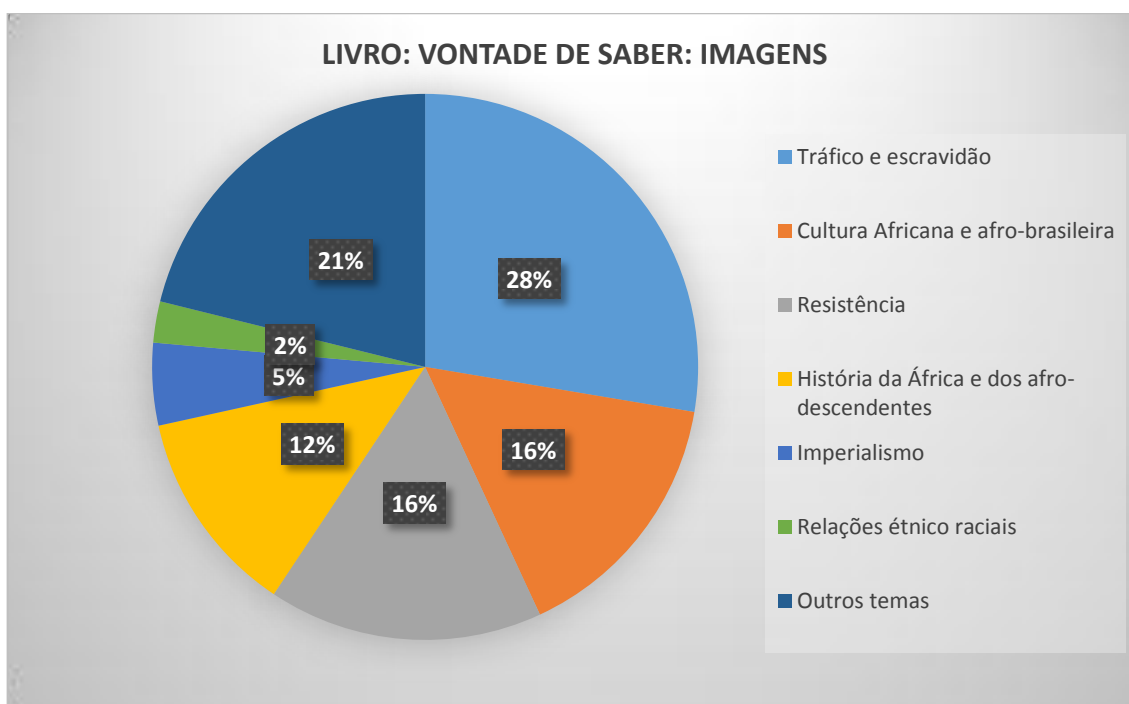
Fonte: Livro de história Vontade de Saber História.

Um fato que nos chamou atenção nesta coleção é a forma que é abordada a independência da África no livro do novo ano. Neste capítulo os autores fazem uma crítica ao uso da expressão comumente utilizada nos livros de história, “descolonização da África”, por ser uma concepção eurocêntrica que acaba por tratar a história dos africanos e de África como anexo ou apêndice da história de outros povos, negando-lhe o protagonismo histórico. Afirmando que o coerente seria usar no lugar daquela expressão está: “Independência dos países africanos”, pois, assim estaria reconhecendo o papel de sujeito e o protagonismo histórico do povo africano.

No entanto no mesmo capítulo acaba por contradizer seu discurso. O capítulo aborda os fatores que contribuíram para a independência dos países africanos e o faz usando os seguintes subtítulos: O fim do domínio português; A África Francesa; A retirada belga; e O fim do domínio inglês e alemães, italianos e espanhóis. Se tomarmos como ponto de partida a mesma lógica usada no discurso dos autores, os subtítulos assim ficariam: A Independência de Angola, A independência da Tunísia e do Marrocos, a Independência do Congo, a independência da Nigéria e de Serra Leoa e o protagonismo História da Líbia, Eritreia e a Somália etc. Afirma que o processo de independência dos países africanos foi relativamente pacífico (página 164).

Vejamos análise das imagens do livro *Vontade de Saber História*. Ao todo o livro tem pouco mais de 800 imagens. Destas selecionamos 126 que se referiam mais diretamente com a História da África ou ao negro. Tratando dos seguintes temas Tráfico e Escravidão (34 - 27%), Cultura africana e afro-brasileira (19 - 15%), Resistência (20 - 15,9%), História da África e dos Afro-descendentes (15 - 11,9%), Imperialismo (06 - 4,8%), Relações étnicos raciais (3 - 2, 4 %), Pobreza do continente ou do indivíduo negro (3 - 2, 4%) e Outros temas (26 - 20,6%). O que chamou a atenção neste caso é o grande número de imagens que o livro reserva para o tráfico de escravizados e sobre escravidão.

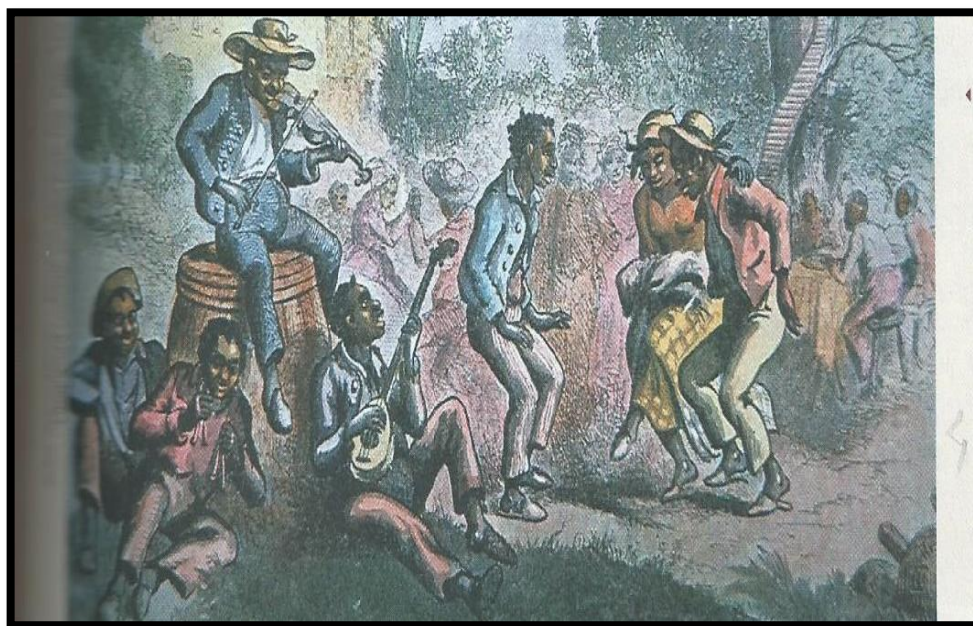
GRÁFICO 04 – Análise das imagens do livro didático por temas



Fonte: Livro de história *Vontade de Saber História*.

Distinguimos também as imagens em fotos e em desenhos, litografias, xilografia, estátuas, pinturas. Observamos que o livro *História Sociedade & Cidadania* apresentam mais fotos em torno de 40% a mais que desenhos, litografias. Já o livro *Vontade de Saber História* apresenta ao contrario em torno de 40% a menos de foto que desenhos, litografias.

FIGURA 19 – Imagem do livro didático: Escravo dançando, cantando e tocando instrumentos



Fonte: Livro de história Vontade de Saber História, 8º ano, página 69.

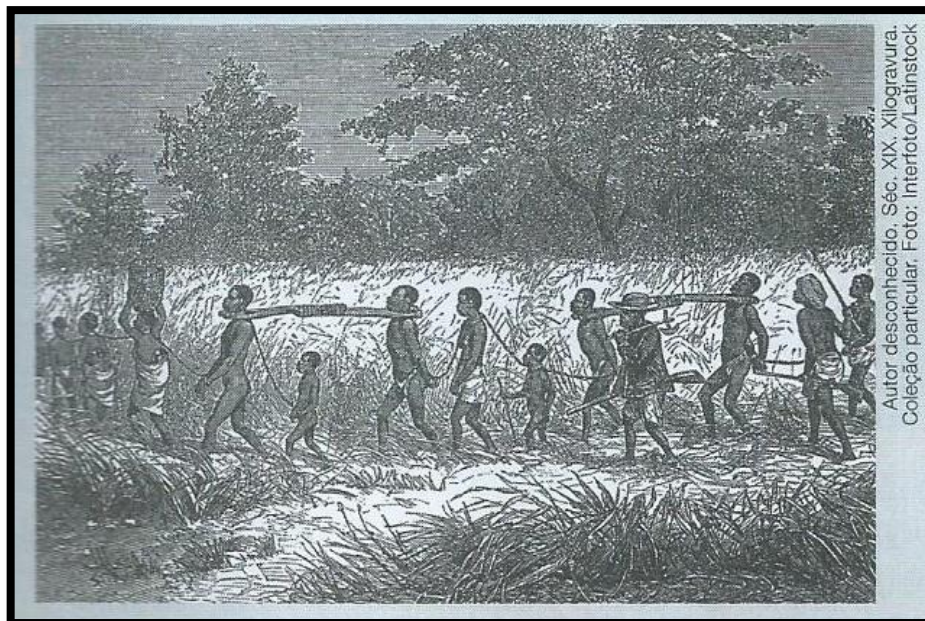
FIGURA 20 – Imagem do livro didático: Carnaval



Fonte: Livro de história Vontade de Saber História, 8º ano, página 205.



FIGURA 21 – Imagem do livro didático: Negros escravizados



Fonte: Livro de história Vontade de Saber História, 7º ano, página 169.

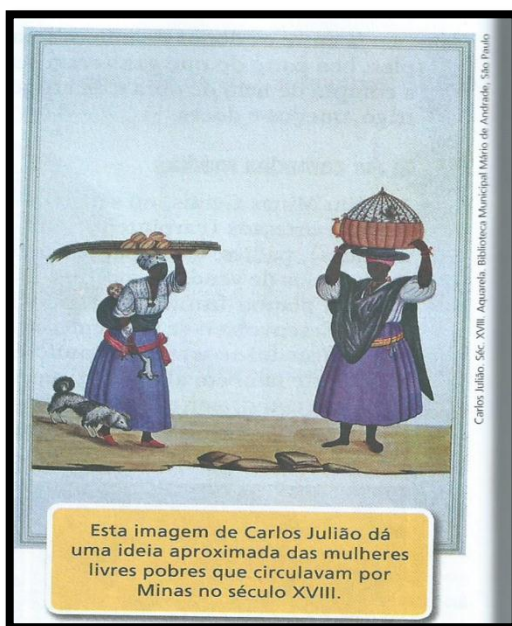
FIGURA 22 – Imagem do livro didático: Negros escravizados



Fonte: Livro de história Vontade de Saber História, 7º ano, página 185.

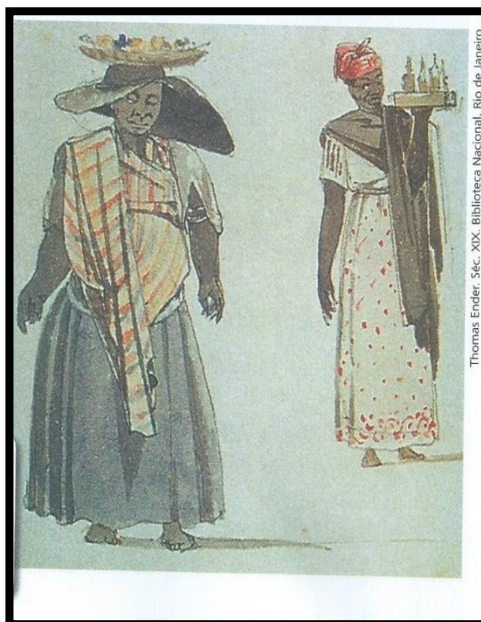
As imagens a seguir são da coleção História Sociedade & Cidadania. Percebe-se que a maneira de representar o negro ou o trabalho escravo nas imagens do livro *História Sociedade & Cidadania* demonstra um viés mais positivo, menos estereotipado e mais humanizado.

FIGURA 23 – Imagem do livro didático: Mulheres livres pobres que circulavam por Minas no século XVIII



Fonte: Livro História Sociedade & Cidadania.

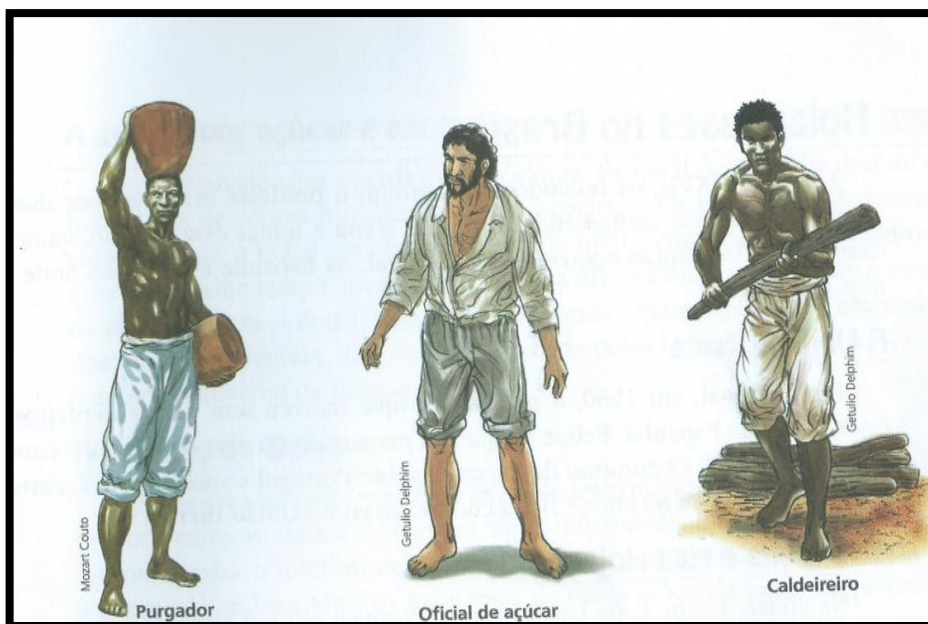
FIGURA 24 – Imagem do livro didático: Escravas com tabuleiro



Fonte: Livro História Sociedade & Cidadania.

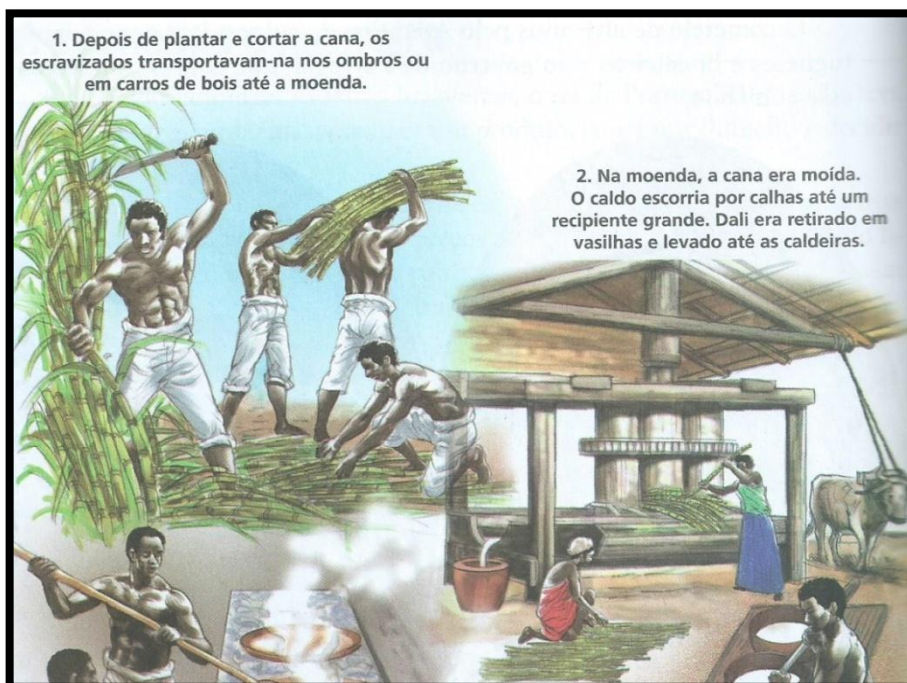


FIGURA 25 – Imagem do livro didático: Funções na moenda



Fonte: Livro História Sociedade & Cidadania.

FIGURA 26 – Imagem do livro didático: Etapas do processo de trabalho no manuseio da cana-de-açúcar



Fonte: Livro História Sociedade & Cidadania.

Esta humanização das imagens do negro esta quebra dos estereótipos é de suma importância. Interessante perceber como a criança lida com estas imagens no

seu dia a dia. Pois quando a criança folheia o livro pela primeira vez em geral o que lhe chama a atenção são as imagens. E em sala de aula é muito comum um colega apontar a figura e dizer que se parece com o outro: “Hô, fulano hó você aqui”. O que muitas vezes causa constrangimento a criança em especial a criança negra quando se trata de imagens sobre violência, escravidão e pobreza.

Este fato corriqueiro nos mostra uma questão muito mais profunda, pois ainda que esta “brincadeira” não aconteça sempre, estudos têm demonstrado que a negação da história africana e afrodescendente, a estereotipagem e as imagens negativas do negro nos livros didáticos têm influenciado de maneira negativa a construção da identidade e da auto-estima da criança negra conforme nos lembra Silva (2005),

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial (SILVA, 2005, p. 24).

Além do que as imagens têm tido importante papel na construção e manutenção das representações sócias do negro e da África e tem contribuído para reforçar preconceito, estereótipos e discriminação conforme estudos de Silva (1995), Oliva (2007), etc. Chamou-nos a atenção no livro *Vontade de Saber História* na sua página 28, os autores colocam quase ao lado do subtítulo África: o berço da Humanidade, a foto de um gorila, ainda que a princípio não tivesse nada de estranho, afinal a intenção do autor discutir a teoria de Darwin. Acreditamos que este quadro mereça uma análise mais a fundo, pois, a nosso ver possibilita a vinculação, associação, a analogia da África ou do africano ao nível de sub-humanidade ao animalesco, que conforme Oliva (2007), é uma das imagens mais recorrentes a que se vincula o africano e a África.

Poderíamos dizer que este quadro remete a ideia do racismo implícito ou refinado conforme nos lembra Silva (2007). A permanência de textos e imagens racista, preconceituosas e discriminatórias nos livros ainda hoje se deveria ao fato de ser levar em conta apenas o racismo explícito e não o implícito, haja vista os critérios de exclusão em geral adotados pelos guias dos livros didáticos os quais afirmam que os livros didáticos não poderiam expressar qualquer preconceito de origem, etnia, classe, social etc. Porém como lembra Silva (2007),

As pesquisas sobre estereótipos raciais em livros didáticos desde a década de 50 sustentam que, no Brasil, a discriminação raramente se apresenta de forma direta. Textos que afirmam uma postura antidiscriminatória podem, ao mesmo tempo, estar veiculando mensagens discriminatórias, o que só pode ser apreendido por análises apropriadas. Faltou à avaliação a integração de instrumentos conceituais e metodológicos utilizados nas pesquisas, que podem captar o racismo “implícito” em textos e ilustrações (SILVA, 2007, p. 120).

Sobre a Coleção *História, Sociedade & Cidadania* no manual do professor no item Cidadania e Movimentos Sociais, o autor trata do Movimento Negro e da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 reserva 15 páginas do manual com texto de apoio sobre a história, a cultura, a saúde, a religião e a luta pelos direitos dos negros, além de sugestão de bibliografias, sites e filmes. O autor nomina esta seção, no vídeo, de sessão de Assessoria a África apesar de no livro não aparecer com este título. Cabe lembrar que estes livros trazem a História e Cultura da África e dos afrodescendentes ainda vinculada a História do Brasil, do Imperialismo marcadamente da escravidão.

No entanto é necessário lembrar que ainda é muito forte a tendência de apresentarem as temáticas nos anexos do capítulo, ou seja, não pertencentes ao corpo principal do capítulo, mas em quadros ou seções 33 separadas. No caso do livro do *Vontade de Saber História* aparece nas seções: Explorando o tema, História e outras áreas do conhecimento, História em Construção ou Sujeitos na História. No livro de Boulos aparecem nas seções: Abertura do capítulo; Para refletir; Para saber mais; Dialogando; Atividades; O texto como fonte; A imagem como fonte.

Sobre o texto base ou texto principal é possível perceber que nas duas coleções a presença da narrativa linear cronológica e ainda fortemente marcada pelo eurocentrismo. Em um artigo sobre as mudanças nos livros didáticos de uma avaliação do PNLD para outra. Sobre essa questão Bezerra e Luca (2006) afirmam que,

A maioria das coleções que haviam sido recomendadas com ressalvas permaneceu no mesmo patamar mediano sem avanços efetivos. Há outras que apresentaram modificações muito mais de superfície e de aparência, ou seja, novo manual, novos exercícios, novas introduções de unidades e ou capítulos, mas com manutenção do texto antigo, linear e cronológico (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 50).

No Guia do livro didático corrobora com esta constatação

Ao longo dos últimos anos, as editoras investiram fortemente no tratamento das atividades propostas para os estudantes que, no conjunto, se renovaram e se diversificaram de modo importante. Nem sempre, contudo, tal renovação afetou o texto-base (BRASIL, 2010, p. 20).

A coleção Vontade de Saber História é criticada neste aspecto. Após relatar os aspectos positivos os avaliadores do guia do livro didático fazem a seguinte ressalva,

Contudo tais proposições, por vezes, perdem sua força em face de uma exposição dos processos e eventos históricos pautada pela linearidade cronológica e pela ênfase na perspectiva socioeconômica e política. Além disso, a abordagem cultural surge, às vezes, como acessória, embora seja destacada nas imagens e nos textos complementares que integram as diferentes seções (BRASIL, 2010, p. 111).

O que se percebe nos textos em geral é uma narrativa como uma série de fatos que acontecem de uma maneira crescente e progressiva desencadeados sem a presença clara de um sujeito histórico necessariamente dentro da lógica da reificação que Silva (2008), tendo como base *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* de John Thompson (1995), afirma que,

Nesse modo de operação a história é tomada como sucessão de eventos espontâneos, inevitavelmente levando à “desistorização”, a negação tácita de que ideias sejam específicas de uma determinada época, como forma de encobrir os seus determinantes sociais (SILVA, 2008, p. 50).

O Guia do livro didático afirma que a temática africana do Vontade de Saber não se limita a escravidão mas segundo nossa análise é o assunto mais abordado haja visto o grande número de imagens que o livro reserva para o tráfico e para a escravidão e sobre escravidão (34 vezes) e número de vezes que o tema/ assunto abordados nos capítulos são Tráfico e Escravidão (25).

### **3.4.3 A Coleção Tempo de Aprender, de Edmar de Araújo Silva e José Wagner de Melo**

Como foi mencionado anteriormente, esta coleção é adotada para o Ensino de Jovens e Adultos do 6º ao 9º ano. Seus autores são Edmar de Araújo Silva e José Wagner de Melo. Ao todo, a coleção tem dezesseis (16) capítulos, bem menos que as do ensino regular, que em geral apresentam de 40 a 60. Tal fato se deve às características específicas desta modalidade de ensino, que em geral dispõe de menos tempo para conclusão do curso. Os títulos dos capítulos dos livros são nominados dentro da perspectiva da história temática. No capítulo que equivale ao 6º ano, os quatro capítulos tratam dos temas Identidade e Cidadania e leitura; no 7º ano Meio ambiente e Saúde e qualidade de vida; no 8º ano os temas são Cidadania e Cultura e Cultura da Paz e no 9º ano os temas são Trabalho e consumo e Globalização e novas tecnologias.

Apesar de não ter capítulos específicos sobre os temas que pedem a Lei 10639/03, é possível encontrar a abordagem do tema em algumas seções. Por exemplo, no livro do 6º, ao tratar do surgimento da Humanidade. No 8º ano dentro do tema Cidadania e Cultura aparecem com os seguintes títulos: Os nossos ancestrais africanos; A resistência negra; O preconceito não está só aqui; O estatuto da Igualdade racial em debate e ainda dentro Cultura da Paz destacam a história do racismo norte-americano e a história de Martin Luther King, a do Apartheid na África. No 9º ano a escravidão não foi só africana...; Escravidão nas Américas. Aparecem poucas imagens da presença negra africana a maioria delas estão ligadas a escravidão.

Em conversa informal com a professora de História do CEBEJA, esta afirmou que diante da precariedade dos conteúdos sempre procura complementar a matéria com outros materiais, sobretudo por considerarem as informações contidas no livro didático adotado muito resumidas. Tal fato indica que os professores possuem criticidade e autonomia para ir além do livro didático – o que salutar para a formação dos alunos.

Vimos ao longo desta seção que os materiais didáticos – em especial os livros e coleções didáticas e paradidáticas – são importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Ao lado de outros materiais pedagógicos, os livros didáticos

se constituem em importantes veículos de produção e reprodução do saber histórico constituído e contribuem para a construção da consciência histórica dos jovens. Em se tratando da realidade brasileira, o livro didático assume um papel de destaque por conta da precária situação econômica de grande parcela da população que frequenta as escolas públicas, marcada pelo baixo poder aquisitivo e, portanto, extremamente dependente dos materiais didáticos oferecidos pelo Estado. Em muitas situações, este é o principal instrumento de aprendizagem a que os alunos têm acesso; daí o apego e a associação do livro com a “verdade”.

Analisando historicamente a trajetória da produção dos livros didáticos de História no país, percebemos que a História da África e dos afro-brasileiros sempre esteve ausente das abordagens ou foi tratada de maneira pejorativa, reproduzindo estereótipos e preconceitos. Tal fato se deveu à preponderância de uma visão eurocêntrica e elitista que permeou a construção da disciplina de História em nossa sociedade<sup>32</sup>. Fruto de um longo processo de lutas sociais do movimento negro, a Lei 10.639/03 sinalizou com a mudança desse quadro de exclusão ao preconizar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2003).

Ainda que este processo esteja ocorrendo vagarosamente, já podemos notar o esforço de algumas editoras e de parte dos autores de livros didáticos em fazer valer a lei. Entretanto, essa transformação ainda esbarra na predominância de um currículo eurocêntrico, cuja é a de uma história linear e que tem como ponto de partida a Europa. Por conta disso, a maioria das coleções acabam por não destinar o espaço merecido à temática, tratando da história africana em unidades específicas. Em se tratando das coleções selecionadas pelos docentes das escolas estaduais de Paranavaí para o ano de 2013, notamos haver um esforço dos autores em cumprir a legislação federal no tocante ao ensino da História e cultura africana e afro-brasileira.

Concluimos esta seção reforçando o fato de que a escolha do material didático, em especial dos livros didáticos, “[...] é uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2004a, p. 298). Isto significa que os professores possuem uma grande responsabilidade na hora de escolher qual

---

<sup>32</sup> Sobre o preconceito contra os negros no livro didático ver: SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED; CEAO, 1995.

obra selecionar. E é justamente da percepção e aplicação da Lei 10.639/03 pelos docentes de História das escolas estaduais de Paranaíba que trata a seguinte seção.

#### **4 OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PARANAÍ E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UM ESTUDO DE CASO**

O objetivo desta seção é analisar em que medida os professores (as) da disciplina de História das escolas estaduais de Paranaíba estão trabalhando a Lei 10.639/03 e a percepção que os mesmos (as) tem sobre sua importância. Para cumprir estes objetivos, recorreremos à aplicação de um questionário semi-estruturado bem como procedemos à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das referidas escolas. Também foi feita um exame dos cursos formação continuada oferecidos pela SEED/PR para averiguar como o Estado Paraná tem capacitado os professores para atuar na temática.

Decidimos fazer esta averiguação tendo em vista o fato de que a aprovação de uma lei não significa necessariamente o seu cumprimento, sendo apenas o primeiro passo para tal, haja vista que sem o estabelecimento de políticas públicas e medidas concretas que dotem os agentes escolares de condições para cumpri-la a mesma não sairá do papel. Além disso, há que haver o compromisso político e social dos docentes e da comunidade escolar como um todo para com a implementação da lei; o qual deve se traduzir na luta diária para a sua aplicação (DIAS, 2005). Sendo assim, a seguir analisaremos as ações do governo estadual do Paraná, das escolas e dos docentes de Paranaíba entre 2003 e 2014. Começamos então por analisar as ações levadas a cabo pelo Estado do Paraná para fazer valer a lei.

##### **4.1 AS AÇÕES DO ESTADO DO PARANÁ PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Conforme determina o artigo 10, parágrafos III e V, da LDB, cabe aos estados,

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação,



integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;  
V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino  
(BRASIL, 1994, p. 03).

Dessa forma, os entes federados devem assumir a responsabilidade de implantação das leis federais. O Paraná, por exemplo, definiu suas Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com a aprovação da Deliberação n.º 04/2006 do Conselho Estadual Educação do Paraná. Para sabermos quais as ações empreendidas pelo Estado do Paraná nos últimos dez anos recorreremos às informações oficiais constantes no *site* oficial do governo, no qual estão registradas algumas formações oferecidas aos professores da rede sobre a temática nos anos de 2003 a 2014.

Cabe lembrar que neste período o Estado teve como governadores o Sr. Roberto Requião, do PMDB, que exerceu o cargo em duas oportunidades (2003-2006 e 2007-2010); e o Sr. Carlos Alberto Richa (2011-2014), o qual também foi reeleito para novo mandato (2015-2018). Trata-se, pois, de partidos políticos diferentes, bem como de conjunturas econômicas e políticas distintas, que certamente podem ter impactado as políticas governamentais em relação à lei 10.639/03.

#### **4.1.1 Os marcos legais**

De 2003 a 2006 foram dados os primeiros passos para implementação da Lei no Paraná, marcadas primeiramente pela reestruturação e planejamento. Por exemplo, a I Reunião Técnica convocada pela SEED com a participação dos seus 32 núcleos para acompanhar a pauta de políticas afirmativas do MEC (2004); o Encontro da Diversidade (2005), promovido pelo MEC/SEED, para discutir propostas de implementação da lei e encaminhamentos; e a oferta de curso à distância de Educação e Africanidades, de 120 horas, oferecidas pelo MEC (apenas 05 núcleos do Estado foram contemplados). Data também de 2003 a parceria da SEED com a APP sindicato, pois esta já vinha discutindo esta questão há mais tempo, seja com a criação do Coletivo Estadual de Gênero, Raça e Classe (1993), seja com a criação

da Secretaria de Gênero e Igualdade Racial, que mais tarde receberia o nome de Secretaria de Gênero, Relações Étnico-Raciais e dos Direitos LGBT.

Em termos legislação foram a aprovação da Deliberação n.º 04/2006 do Conselho Estadual Educação do Paraná, - que definiu Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O primeiro passo dado pelo governo do Paraná para o cumprimento da lei 10.639/03 foi a aprovação da Deliberação n.º 04/2006, pelo Conselho Estadual Educação.

Também no ano de 2006 foi publicada a Instrução nº 017/2006, que determinou a criação das Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação e nas escolas. As Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituídas por Instrução da SUED/SEED, de acordo com o disposto no art. 8º da Deliberação nº 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo. A composição das Equipes Multidisciplinares seriam as seguintes nos NREs e nas escolas:

Art. 2.o As Equipes Multidisciplinares dos NREs serão compostas por, no mínimo, quatro integrantes: 1 (um/ a) do Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais e Afrodescendência, que será o/a Coordenador/a da Equipe, 1 (um/ a) de História e Cultura Indígena, 1 (um/a) outro/a da Equipe Disciplinar e 1 (um/a) dos Movimentos Sociais afeitos às temáticas que envolvem a população negra e indígena. Art. 3.o Nos estabelecimentos de ensino a composição dar-se-á por aclamação respeitando-se o porte das escolas segundo Resolução 1.150/2002/SEED/PR (PARANÁ, 2010, p. 02).

Outro passo importante no sentido de fazer valer a Lei foi a criação do Departamento da Diversidade (DEDI) em 2007, pela SEED<sup>33</sup>. Além de tratar de questões gerais sobre a diversidade, este departamento também contemplava a

---

<sup>33</sup> Os coordenadores das equipes que compõe o DEDI e os técnicos pedagógicos responsáveis nos NREs são indicados buscando perfis de pessoas envolvidos com a temática com trabalhos ou pesquisa desenvolvidos sobre o tema específico a Coordenação da Educação Escolar do Campo ou Coordenação da Educação Escolar Indígena; Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial, Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual e Pró Jovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, conforme informação do Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos. Não há edital específico que regulamenta, estas indicações. Informações do Departamento da Diversidade da Secretaria de Educação.

Equipe da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, foram produzidos e publica os neste período os Cadernos Temáticos: História e cultura Afro Brasileira e Africana e Educando para as relações étnicos-raciais I e II.

No que diz respeito aos eventos abertos para os professores da rede podemos citar o I Seminário Temático da Pluralidade Cultural em 2003, o I Fórum Regional sobre a História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo Escolar em 2003, o I Simpósio de História e Cultura Afro Brasileira em 2004, o I Encontro de Educadores Negros do Estado do Paraná em 2004, o I Simpósio Estadual da Diversidade Cultural em 2005, e o II Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico- Racial em 2006. É oportuno lembrar aqui, que alguns destes eventos se tornaram permanentes como os Encontros de Educadores Negros, o Fórum Estadual e os Simpósios.

#### **4.1.2 Os cursos de formação oferecidos pelo Estado do Paraná**

Uma das ações mais visíveis do Estado do Paraná em relação à implementação da lei 10.639/03 tem sido os cursos de formação e capacitação docente. Entre os anos de 2007 a 2009 a preocupação da SEED voltou-se para a formação de formadores, multiplicadores, através dos Grupos de Estudos Interdisciplinares de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os quais, apesar de terem se formado em 2006, só exerceram uma ação mais efetiva a partir de 2007. Cabe lembrar que, o papel destes grupos era subsidiar as Equipes Multidisciplinares, sendo que essa formação em geral, se deu em formas de grupos de estudos, também nas semanas pedagógicas, Formação em Ação etc.

Em 2010 e 2011 aconteceram muitos encontros para formadores, como o Encontro de Implementação do Plano Nacional das DCN's, ocorrido nos meses de fevereiro, abril e agosto de 2010, com carga horária de 64 horas; os Encontros Estaduais das Equipes Multidisciplinares, em novembro e dezembro de 2010, que somaram 22 horas, entre outros. Em 2011, além dos encontros e fóruns permanentes, se percebe a estruturação das Equipes Multidisciplinares em um significativo número de escolas do Paraná.

Já em 2012, além dos encontros permanentes, se destacaram o funcionamento destas Equipes Multidisciplinares nas escolas. Podemos deduzir que os cursos oferecidos entre anos 2009 e 2012 atenderam mais diretamente os professores nas escolas com a semana pedagógica, GTRs e um aumento da atuação das Equipes Multidisciplinares. Em 2013 estão registrados poucos eventos.

Uma questão importante a responder diz respeito à natureza dos cursos oferecidos no tocante ao número de horas, periodicidade e forma de participação dos docentes. Se analisarmos os primeiros eventos, ocorridos entre 2003 e 2009, tais como seminários, simpósios, fórum, encontros, veremos que se trata de eventos esporádicos, com cargas horárias de 08, 24, 27, 30 e 32 horas. Embora não se possa negar a importância das ações dessa natureza, trata-se de eventos pontuais, com programação específica e sem continuidade, haja vista que a maioria dos professores participava no máximo de um (1) ou dois (2) cursos por ano, sobretudo por conta do fato de que, na maioria deles, a adesão tinha caráter optativo, ou seja, ficava a critério dos professores e professoras.

Nesse sentido, avaliamos que o fato de muitos dos cursos da SEED/PR serem optativos pode se constituir em fator limitador para a capacitação qualitativa dos docentes. A liberdade de poder escolher entre fazer um curso com a temática da Lei 10.639/03 ou de outro tema pode fazer com que aqueles que discordam da lei ou não se sensibilizam com a sua efetivação simplesmente não se envolvam nos debates. Aqui, é interessante vincular o caráter optativo dos cursos da SEED/PR com o veto do então presidente Lula ao Art 79 - A, que segundo Paixão (2006), possibilitaria a formação e capacitação mais efetiva dos professores na História e cultura africana e afrodescendente. Foram dois os vetos, um ao Parágrafo Terceiro do Artigo 26-A, outro ao Artigo 79 B:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei. Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Isto que foi vetado ver depois tese (ONASAYO, 2008, p. 103).

Para Paixão (2006), o veto embasou-se no argumento segundo o qual,

O Artigo 79-A estaria rompendo com a unidade de conteúdo da LDB, visto que a mesma, em nenhuma parte, disciplina os cursos de capacitação de professores. Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O Art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar no 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conterà matéria estranha a seu objeto (Art. 7º, inciso II) (PAIXÃO, 2006, p. 82).

Ao analisarmos os cursos oferecidos pela SEED do Paraná de 2003 a 2013, para a capacitação de seus professores na temática proposta pela Lei 10639/03 constatamos que a formação continuada ainda não é satisfatória. Observou-se um aumento no número dos cursos, mas isto não significou necessariamente um aumento qualitativo da formação dos docentes, haja vista que a carga horária e a forma de adesão aos cursos dificultam uma formação consistente dos conteúdos. Ou seja, a carga horária para tratar a temática é pouco significativa e o caráter de adesão aos cursos – estes são, em sua maioria, optativos –, acaba por atingir poucos professores haja vista o não envolvimento de muitos destes na questão.

Outro momento propício para a capacitação docente é a semana pedagógica das escolas. Já a participação na semana pedagógica das escolas é obrigatória ao professor e acontecem de forma sistemática no início e no meio do ano letivo, e em geral tem uma carga horária de 24 horas. Ou seja, seria um momento privilegiado para envolver um grande número de professores com a temática.

No entanto, ainda assim, o que se tem notado é um aprofundamento mínimo na temática da Lei 10639/03, principalmente porque não é o único tema abordado, pois na semana pedagógica são tratados os mais diferentes assuntos, tais como: gestão, IDEB, Educação Especial, Problemas de Aprendizagem e Disciplina, entre outros. E por conta disso a carga horária reservada à temática da História e Cultura Afro é de 04 a 08 horas por curso de capacitação.

E existe também outra questão: as escolas recebem dos seus Núcleos de Educação um roteiro de atividades a trabalhar, que mesclam temas obrigatórios e outros temas aparecem como sugestão. Quando os temas da Lei 10.639/03 estão sobre o primeiro critério, a temática é abordada; mas outras vezes aparece como temas optativos e por muitas vezes é deixado de lado.

#### 4.1.2.1 O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE

Embora não tenha sido criado com o intuito de atender as determinações da lei 10.639/03, o PDE tem contribuído, ainda que indiretamente, para sua efetivação<sup>34</sup>. Isto ocorre porque quando o professor da disciplina de História se inscreve para o programa lhe são ofertadas sete (7) linhas estudo para que opte por aquela de seu interesse ou afinidade. São elas: Fundamentos teóricos metodológicos para o ensino de História; Teoria da História; Paraná: História e Historiografia; História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena; História e Gênero; História Ambiental; História Social das Crianças<sup>35</sup>.

Ao optar por uma das linhas acima, o professor passa obrigatoriamente a frequentar cursos de formação com vistas a aprimorar o pré-projeto de pesquisa bem como para confeccionar os materiais didáticos que serão implementados na escola. Como trabalho final, o professor PDE deve escrever um artigo alinhavando as leituras teóricas e a experiência didática obtida a partir do material didático produzido e sua aplicação em sala de aula.

As produções são depois socializadas a todos os docentes por meio do portal *Dia a Dia da Educação*. Cabe destacar que este processo de formação é acompanhado pelos docentes das universidades públicas do Paraná, na condição de formadores e orientadores. E é justamente neste momento que os professores que optam pela temática da História e cultura afro brasileira, africana e indígena são capacitados, pois tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos com especialistas da área. Além disso, os resultados dos projetos individuais são socializados aos demais docentes da Rede Estadual por meio dos Grupo de Trabalho em Rede (GTR's)<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Criado em 2007, o PDE é uma modalidade de formação continuada que o Estado do Paraná oferece a seus professores. É uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

<sup>35</sup> Sobre as linhas de estudo do PDE ver: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/2013/le\\_historia.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/le_historia.pdf)>.

<sup>36</sup> O GTR é uma modalidade de formação continuada do professor do Estado do Paraná, vinculada ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, e se caracteriza pela interação virtual entre os Professores PDE e os demais professores da Rede Pública Estadual.

Feitas essas considerações, passemos agora a avaliar o impacto dos trabalhos do PDE no tocante à implementação da lei 10.639/03. Para tanto recorreremos ao levantamento realizado por Sandra Ramos de Freitas (2010) e também ao banco de dados elaborado pela SEED sobre os trabalhos do PDE. A associação entre os trabalhos e a lei 10.639/03 foi feita a partir da leitura dos resumos dos referidos trabalhos<sup>37</sup>. Os dados compreendem os anos 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012. No ano de 2011 não houve publicação. Já os dados de 2013 e 2014 ainda não foram lançados no portal Dia a Dia até o momento da pesquisa. Vejamos a Tabela:

TABELA 01 – Publicações dos trabalhos de história no PDE, que se referem a Lei 10.639/03

<b>Ano</b>	<b>Professores de História</b>	<b>Trabalhos de História que dialogam com a Lei 10.639/03</b>	<b>Percentual</b>
2007	113	12	10,61 %
2008	130	15	11,54 %
2009	204	50	24,5%
2010	202	54	26,73%
2011	—	—	—
2012	157	33	21,01%
2013	N/C	N/C	N/C
2014	N/C	N/C	N/C

Fonte: SEED

Pela leitura da tabela acima percebemos que em 2007 dos 103 (cento e três) professores de História que participaram do PDE, 12 (doze) ou 10,61 % deles produziram trabalhos sobre temas relacionados ao disposto na Lei 10.639/03. No ano seguinte (2008), o número de professores de História aceitos no PDE aumentou para 130 (cento e trinta), sendo que 15 (quinze) ou 11,54 % deles escolheram trabalhar a temática História da Cultura Afro Brasileira.

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>>.

Nos anos seguintes a tendência de aumento continuou. Em 2009 averiguamos que de 204 trabalhos publicados cinquenta (50) era sobre a temática e em 2010 foram cerca de duzentos e dois (202) trabalhos apresentados e cinquenta e quatro (54) sobre o tema. No ano de 2011 não houve a publicação das produções. No ano seguinte, ou seja, em 2012, dos 157 trabalhos apresentados trinta e três (33) foram sobre a temática da Lei 10.639/03.

Como se pode notar, houve um sensível aumento de professores que optaram pela linha de estudo que contempla a História e cultura afro brasileira, o que demonstra o interesse de boa parte dos docentes no tema nos anos de 2009, 2010 e 2012<sup>38</sup>, - mesmo levando em conta a variação proporcional de ofertas de vagas de um ano para o outro<sup>39</sup> - pois representaram em torno de 25% das publicações enquanto em a 2007 e 2008 variaram em torno de 13%. Através da análise das sinopses <sup>40</sup>dos trabalhos Estes temas pesquisados pelos professores PDE foram repassados e trabalhados com outros professores da Rede Estadual através dos GTR's.

Tanto a Resolução 06/2004 quanto o Parecer 03/2004 davam indicativos quanto ao papel envolvimento, compromisso e responsabilidades do sistema de ensino como um todo e também dos diferentes entes federativos com a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Ainda que indicassem algumas direções estas medidas não foram suficientes para garantir uma implementação de grande sucesso da 10.639/03 nos sete anos seguintes a sua aprovação, conforme avaliação de estudiosos do tema. Desde quando foi aprovada a Lei Federal vem tendo seu processo de implementação avaliado ora pela imprensa, pelo movimento negro, pelos próprios órgãos do governo.

---

<sup>38</sup> No ano de 2011 não houve publicação de trabalhos PDE e os de 2013 estão em fase de produção.

<sup>39</sup> O número de vagas abertas para o PDE variou de ano para ano. Em 2007 e 2008 foram ofertadas 1200 vagas. Em 2009 e 2010 foram ofertadas 2400 e em 2012 e 2013 foram 2 000 vagas. Informações adquiridas em entrevista pela representante do PDE do NRE de Paranaíba: Maria Ilda Tanaka Falavigna. Tendo como base os dados do Sistema de Acompanhamento de Integração em Rede (SACIR).

<sup>40</sup> Site dia a dia: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>> ou <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=619>>.



Denise Carreira, Coordenadora da Área de Educação da Ação Educativa, ao compartilhar sua experiência como membro da Comissão Interministerial que originou o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003”, recorda que um ano após a sanção da 10.639 os movimentos negros, entidades da área de educação e setores governamentais já se organizaram no sentido de acompanhar à incorporação da diversidade etnicorracial nas práticas escolares (BRASIL, 2012, p. 04).

O resultado deste processo,

Logo percebemos vários pontos em comuns nas análises, que culminavam em uma implementação fragmentada sem apoio dos/as gestores/as escolares, tendo como característica uma baixa institucionalização. Bastava fazer uma feira no dia 13 de maio, levar um grupo de capoeira para escola no dia 20 de novembro que se acreditava estar implementando a lei, relembra (BRASIL, 2012, p. 04).

Ainda sobre essa questão, é importante destacar que,

Em 2007, avaliações realizadas pela SECAD/MEC verificaram que a implementação das DCN's da Educação das Relações Etnicorraciais precisava ganhar mais amplitude e escala, tendo em vista o crescimento geométrico da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático voltado para a temática. Para corroborar e socializar essas constatações iniciais, em novembro de 2007, o MEC, em parceria com a UNESCO, realizou oficina para avaliar a implementação da Lei 10639/03, resultando em documento entregue ao Ministro Fernando Haddad no dia 18 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2013, p. 16).

Deste processo resultou um documento em 2008 que serviu de base para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Alguns pesquisadores consideram que a implementação da lei de 2003 à 2010 não poderia ser considerada satisfatória. Onasayo (2008), por exemplo, cita quais seriam para ele os principais obstáculos para este fato:

Entre os obstáculos apresentados, podem-se destacar os que seguem: a) falta de material; b) falta de projeto coletivo de articulação; c) dificuldades em se trabalhar com a temática afrodescendente; d) falta de tempo; e) falta de embasamento teórico e prático para se trabalhar com o tema; f) a falta de condições

teórico-práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do anti- preconceito; ou seja, falta de praticamente tudo (ONASAYO, 2008, p. 93).

Já Caten (2010), indica uma série de dificuldades para a implementação da lei, como a fragilidade na formação universitária e continuada, o fato dos professores tratarem como uma atividade eventual e não dentro do plano de aula, a preocupação com a preparação para o vestibular extremamente conteúdistas, centralidade do livro didático, ampliação do preconceito, pois parte do princípio que a escola não é capaz de diminuir o racismo e também o fato do professor não se identificar, não ter pertencimento étnico. Outros fatores seriam o acúmulo de atividades dos professores, o medo destes exporem sua opinião sobre o racismo e sentirem dificuldade em tratar em sala as relações étnico-raciais. Estas seriam algumas das razões da não implementação de fato da lei.

Destas dificuldades citadas pelos autores partimos para a seguinte reflexão, hoje ainda é possível em falar de falta de material já que houve avanços nas publicações sobre História geral da África, artigos, teses, livros muitos inclusive disponíveis online inclusive, livros didáticos e paradidáticos? Além disso, poderíamos perguntar e os livros e cadernos ofertados pelo Estado do Paraná? Por que então os professores alegariam falta de material?

Entre as respostas possíveis podemos lembrar o fato do material existir mas não chegar às mãos dos professores e de não ser de acesso fácil como nos lembra Abramovay e Castro (2006) e Onasayo (2008). Os primeiros autores lembram que em geral, os estudos e as pesquisas sobre a questão racial não chegam a escola. Onasayo (2008, p. 91) acredita que, “[...] c)- o material produzido e fornecido pelo Estado não chega ou chega com dificuldades às mãos dos/as professores/as, quando não fica “engavetado”;

E quanto a falta de embasamento teórico e prático para se trabalhar com o tema e a falta de condições teórico-práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do anti preconceito os cursos de capacitação ofertados seja pelo governo federal e estadual juntamente com estudos e pesquisas dos professores não ajudariam diminuir estes problemas?

Hoje já é possível encontrar vários trabalhos artigos, textos, dissertações, livros que abordam as questões da educação das relações étnico raciais, sobre a história do negro no Brasil, sobre a história da África inclusive de fácil acesso na

internet e nas bibliotecas da universidade Abramovay e Castro (2006) sugeriram alguns autores que os professores poderiam utilizar para auxiliar na sua prática.

Não chegam aos profissionais da educação, professores e diretores em muitas escolas, **ao que parece**, escritos de estudiosos sobre a questão racial e a escola no Brasil. Desconhece-se que vários pesquisadores têm estudado e apresentado propostas de ações por parte da escola para a educação para a diversidade e de estímulo à reparação de silêncios sobre a África e o povo negro na história do Brasil, considerando a falta de referências a propostas mais inovadoras (sobre propostas por uma educação sensível à raça nas escolas, ver entre outros ROMÃO, 2001; CAVALLEIRO, 2001; NASCIMENTO, 2001; SANTOS, 2001; GOMES, 2001; SILVA, 2005; GOMES & SILVA, 2002; e LIMA, 2005) (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 29, **grifos nosso**).

Lembramos ainda que o próprio Parecer 03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – Raciais e também do Estado do Paraná trazem sugestões e orientações que podem ser utilizadas pelos professores como referência e apoio. Outro exemplo são as publicações como *Superando o Racismo* e *História da Educação do Negro*, *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* entre outras publicadas pelo MEC, SECADI a SEPPIR que trazem coleção de textos sobre a temática. Entre outras opções de publicações ofertadas por site e portais que se dedicam aos temas racismo, preconceito e discriminação e a História e Cultura africana e afro-brasileira.

Muitos professores no nosso questionário inclusive, dão sugestões de site na questão doze (12) perguntamos se o professor recorre a outros recursos além do livro didático como site, blogs, filmes. Uma delas cita sites que sempre utiliza como o da Fundação Palmares, o da UNESP, o Acorda Bahia, o Centro Cultural Africano e o Observatório Quilombola (Q:3); Outra cita o portal Geledés, o Palmares, O Consciência.br e o Casa das Áfricas (Q:6) e outra cita o Núcleo de Estudos afro-asiáticos da UEL e o livro da Leila Hernandez ‘A África na sala de aula’.

E quais seriam as outras dificuldades além da suposta ausência de material em se trabalhar com a temática afrodescendente? Seriam a falta de formação acadêmica e continuada a contento, a falta de incentivo, planejamento e informação apontados por Onasayo (2008), Caten (2010) e Gonçalves (2010), como obstaculizadores para implementação da lei. Em que medida estes problemas estas

dificuldades poderiam estar relacionadas ao mito da democracia racial? Pois conforme lembram Gonçalves e Silva (2007),

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 500).

Portanto para superar esta dificuldade o que se propõe é questionar e desconstruir este quadro de preconceito, discriminação e negação ao longo da História no Brasil em especial do professor, que muitas vezes influenciado pelo mito da democracia racial não percebe estas contradições e naturalizam as relações e por fim menosprezam a necessidade da Lei. Silva (2010) lembra que,

O processo de desconstruir toda forma de discriminação começa primeiro pelas pessoas envolvidas com o processo educativo, para, depois, pelo desenvolvimento de projetos de aplicabilidade na escola que consigam ressonância junto aos discentes (SILVA, 2010, p. 238).

Isto é necessário porque as leis e as políticas públicas da educação têm como locus de efetivação o chão da escola neste sentido diretores, pedagogos e especialmente professores tem um papel central. Conforme destaca Mattos (2008, p. 10), “Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem”. Por isto os educadores devem ser os primeiros que deveriam reconhecer e desconstruir esta mentalidade preconceituosa e eurocêntrica para daí se ter o subsídio para o “querer fazer” para o se comprometer pois como lembra Silva (2010),

Entretanto uma proposta, por si só, de nada adianta; é preciso compromisso por parte do corpo docente, pedagogos e diretores de escolas, norteando suas práticas em projetos consistentes, que terão como tarefa principal desconstruir a discriminação existente no interior da escola e, principalmente no interior da sala de aula (SILVA, 2010, p. 238).

O Parecer em 03/2004 já destacava esta necessidade de desconstrução na prática do professor, cuja finalidade é desfazer a mentalidade discriminadora e

racista, bem como superando o etnocentrismo europeu, além de reestruturar as relações étnico-raciais e sociais, por meio do pedagógico. Em um artigo sobre a implementação da lei Silva (2010) oferece uma série de sugestões para que a implementação da Lei 10639/03 se efetive nas escolas. Uma das sugestões de Silva, e creio ser um passo determinante é os educadores de forma em geral conhecerem na íntegra a Lei 10.639/03, os pareceres, deliberações e orientações que a norteiam tanto a nível nacional quanto estadual a implantação da lei. Isto seria de suma importância, pois estas documentações indicam caminhos, sugerem ideias e bibliografias. O desconhecimento da lei total ou parcialmente por um grande número de professores foi um fato constatado nos trabalhos de Caten (2010) e Oliveira (2011) mesmo sete (7) anos após sua aprovação. Poderíamos considerar como um dos motivos para a não implementação da lei por isto conhecê-las é essencial.

Tendo por base os documentos produzidos pela Secretaria da Educação do Paraná, Silva (2010) sugere ainda que é preciso rever e reformular a forma como a disciplina de História vem tratando a história da África e dos afrodescendentes e afro brasileiros. Portanto para desconstruir o preconceito contra o negro e o africano a História deve superar/ romper com a história que tradicionalmente apresenta o negro apenas como escravo, a África como continente primitivo. Premissas que afirmavam que o negro foi escravizado porque era mais dócil e menos rebelde que os indígenas e ainda que no Brasil prevalece uma democracia racial onde não existe preconceito de qualquer tipo. Para isto deve abordar o conteúdo África dentro de uma perspectiva positiva como a dos grandes reinos, do movimento de resistência negra a cultura material e imaterial e etc.

Sobre como trabalhar as Relações étnico raciais, o racismo e o preconceito Silva (2010) sugere com base em Eliane Cavalleiro que, é necessário entre outras coisas reconhecer a existência do racismo no Brasil; fazer reflexões sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, repudiar as ações preconceituosas e discriminatórias tanto na sociedade quanto na escola, valorizar a diversidade étnica cultural na escola, ensinar uma histórica crítica de todos os povos que compõem a sociedade brasileira, buscar materiais que se contrapõem ao eurocentrismo nos currículos e planos e projetos que valorizem e tragam auto estima aos grupos discriminados.

Silva (2010) sugere ainda criar grupos de discussão que poderão propor projetos para a educação das relações étnicas raciais na instituição e também para refletir sobre como podem adequar projeto político pedagógico para efetivar a lei tudo isto dentro de uma discussão coletiva e o autor conclui que a lei é essencial para se levar de fato a questão da História e Cultura afrodescendente e a Educação para as Relações Étnicas Raciais para dentro da comunidade escolar “A Lei 10639/03 contribui para estimular as pessoas envolvidas na educação tratar a questão racial e a discriminação como elemento essencial do projeto político pedagógico da escola” (SILVA, 2010, p. 246).

Como é sabido, as ações do estado, tanto em nível federal quanto estadual, acabam por desaguar no chão da escola. É ali que a comunidade escolar e, em especial, os professores, vão pôr em prática o que está determinado pelas normas legais e suas respectivas regulamentações. Dessa forma, passemos então a examinar como as escolas estaduais de Paranavaí estão cumprindo a lei 10.639/03.

#### 4.2 AS ESCOLAS ESTADUAIS DE PARANAÍ E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Com vistas a verificar o modo pelo qual as escolas estaduais de Paranavaí estão cumprindo as determinações da lei 10.639/03 resolvemos analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das referidas instituições<sup>41</sup>. As escolas pesquisadas foram: C.E.E.B.J.A. - Newton Guimarães - E. F. M.; C.E.E.B.J.A. de Paranavaí - E. F. M.; Colégio Dr. Marins Alves De Camargo - E .F. M. N.; Colégio Estadual Prof. Bento M. da Rocha Neto - E. F. M.; Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi - E. F. M.; Colégio Estadual De Paranavaí - E. F. M. N. P; Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro - E. F. M. P.; Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas - E. F. M. ; Colégio Estadual Leonel Franca - E. F. M.; Colégio Estadual Silvio Vidal - E. F. M.; Escola Estadual Curitiba - E. F.; Escola Estadual do Campo de Mandiocaba - E. F.; Colégio Estadual do Campo José de Anchieta - E .F. M.

---

<sup>41</sup> Os PPP's das escolas estaduais do Paraná podem ser consultados no Portal *Dia a Dia da Educação*, no seguinte endereço: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/index.php>>.

De um modo geral, podemos definir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como o principal instrumento de um estabelecimento escolar. Segundo Celso dos Santos Vasconcellos (2004),

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELLOS, 2004, p.17-18).

Nesse sentido, reforça Veiga (2006),

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola. Situada em um contexto mais amplo que a influência que pode ser por ela influenciado. Em suma é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 2006 , p. 13).

Dessa maneira, o PPP permite que uma escola demonstre sua identidade e ação educativa. Conseqüentemente temos prescrito no PPP: as características sócio-históricas; a população atendida pela escola; a visão de educação, homem e sociedade que se pretende construir; os passos que devem ser dados para esta construção; entre outros. A ideia de tal encaminhamento é que ao lermos o PPP podemos ter uma visão ampla e mais significativa de uma escola a ponto de poder caracterizá-la ou identificá-la.

O PPP é regulamentado pela Constituição de 1988, em seu artigo 206, e no Paraná pela Deliberação N° 16/99 – CEE, que trata do Regimento Escolar e também pela Instrução n.º 007/2010 – SUED/SEED. É importante destacar que o PPP das escolas deve estar embasado em cinco princípios orientadores e são eles: igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade e valorização dos profissionais da educação (VEIGA, 2006).

Reconhecendo a importância deste instrumento, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana dispõe que é de responsabilidade da escola formular ou reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP), adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana<sup>42</sup>. Nesse sentido, um dos primeiros passos para a desconstrução desta prática homogeneizadora e monocultural na escola seria a construção coletiva, de fato, do PPP, envolvendo professores, funcionários, diretores, pais e/ou responsáveis, alunos e comunidade. Tal conduta seria por si só, um passo importante na construção de uma escola que respeite e reconheça as diferenças e a pluralidades, haja vista a diversidade cultural, religiosa, de gênero, de classe, de etnia que estes agentes trazem em si. Como lembra Medel (2013):

[...] numa visão multicultural, ao representar a identidade institucional da escola, o PPP representa um esforço coletivo de conferir unidade a partir da pluralidade. Essa unidade deve comportar espaços de pluralidade na sua definição e na sua implementação (MEDEL, 2013, p. 05).

Como metodologia de análise dos PPP's optamos inicialmente pela procura de palavras e conceitos referentes a temática da referida legislação, tais como: a menção às leis 10.639/03 e 11.645/08; os termos étnico-raciais; diversidade cultural no sentido étnico; multicultural; multiculturalismo; equipes multidisciplinares; afro-brasileira; afro-descendentes; africana; negro. Por questões éticas, optamos por não nominar as escolas, referindo-se às mesmas como Escola A, Escola B, e assim sucessivamente.

Observamos que na maioria dos PPP's em algum momento no corpo texto se referem a alguns destas palavras e conceitos com exceção de duas escolas (Escola A e B). Outras mencionam apenas uma vez no meio do texto e não a abordam mais (Escola C, D e E). Além de citar no corpo do texto (uma vez) se apresenta nos subtítulos das sessões (Escola F, G e H). Interessante destacar que, algumas escolas (quatro delas) dedicaram um espaço maior para a temática tanto no corpo do texto quanto nos subtítulos. Como a Escola I, que apresenta a temática nos princípios filosóficos do trabalho, no marco conceitual na sua concepção de diversidade, no marco operacional na sua proposição de ações e nas atividades integradoras do currículo que engloba cultura afro-brasileira e africana, e também

---

<sup>42</sup> Vide o PARECER CNE/CP 03/2004 bem como as regulamentações dos Conselhos Estaduais de Educação e também a Lei 11.645/08.



nos desafios educacionais contemporâneos relações étnico-raciais. Além de afirmar que, os professores são orientados a inserir a temática em forma de conteúdos em suas respectivas disciplinas.

Já a Escola K, apresentou a temática também no corpo do texto e nos itens aspectos pedagógicos: diversidade, no marco conceitual como subtítulo “A cultura: inclusão educacional e diversidade”. Se refere a equipe multidisciplinar no corpo e considera-a uma de suas instâncias colegiadas. No PPP da Escola L, encontra-se no marco conceitual no subtítulo “Diversidade Cultural e Desigualdades Sociais”, citando no meio da reflexão estudiosos do tema como Candau, Banks. A Escola M, aborda o tema nas concepções curriculares, citando a equipe multidisciplinar e também nos temas sociais contemporâneos, além de discutir o tema no corpo do texto. E a Escola N, cita no marco conceitual no item: princípios filosóficos do trabalho escolar e no marco operacional nas atividades integradoras do currículo – cultura afro-brasileira e africana / história e cultura indígena e está no plano de ação.

A análise dos PPP’s nos estabelecimentos de ensino público no município de Paranaíba, permitiu observar que a ausência das questões étnico-raciais e da História africana e dos afro-descendentes nas escolas brasileiras é um fato dado, tendo como contraponto a homogeneização cultural baseada no eurocentrismo. Percebemos a presença da temática se deu de maneira exígua e pontual e isto é um de se questionar considerando a importância da Lei e o seu tempo de existência.

O resultado desta análise demonstra que os estabelecimentos de ensino estão tendo dificuldades para a inserção da Lei n.º 10.639 revelando resquício muito forte ainda do conservadorismo servindo, portanto como mantenedores de práticas hegemônicas e homogeneizadoras. Demonstrando o perfil ou papel muito mais de reprodução social do que de questionadora ou transformadora da sociedade frente à temática das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Além do que, os resultados do estudo não esgotam a pesquisa, pois será que os descritos preconizados nos PPP’s são desenvolvidos na prática cotidiana do estabelecimento? Tal indagação demonstra que os desafios são grandes e ainda demandas estudos mais aprofundados. Porque as escolas ainda não inseriram nos seus PPP’s o que a Lei federal determina? Quais os motivos ou fatores que influenciam esta atitude? Os professores não teriam a formação necessária? São influenciados pelo mito da democracia racial? Trazem em si preconceito e

discriminação em relação a África e afro- descendentes que foi plantado por anos e anos de uma educação etnocêntrica?

Analisando os treze estabelecimentos de ensino da cidade de Paranavaí, verificamos que duas escolas que não tem no seu PPP um espaço reservado para relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mesmo depois de decorridos mais de doze anos de promulgação da lei. Outras a mencionam, ainda que em poucas linhas em alguns dos marcos situacional, conceitual ou operacional, mas não dão sequência ou não retomam em outro (7 delas- 54%). E quatro delas (30%) enfatizam a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de maneira mais contundente, dando-lhe um espaço considerável. Mas ainda insuficiente por não estarem vinculado ou amarrado um marco ao outro. O marco situacional que permitiria perceber em que pé está a questão das temáticas proposta pela Lei n.º 10.639/03 na escola, com o marco conceitual para saber onde se quer chegar e como fazer para melhorar com o marco operacional que orientariam as ações mais adequadas para que a questão fosse de fato tratada de forma eficaz.

Contudo, em nenhuma das treze escolas encontramos a presença de projetos permanentes, sejam eles de caráter disciplinar ou interdisciplinar, sobre a História cultura africana e afro-brasileira e sobre a educação para as relações étnico-raciais. Assim, concluímos a análise dos projetos político pedagógicos das escolas estaduais de Paranavaí enfatizando a necessidade destas reformularem seus PPP's, adotando nos mesmos ações mais consistentes na implementação da lei, tais como projetos permanentes de caráter inter e multidisciplinar, fugindo de ações esporádicas ou pontuais. Feita a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, resta-nos agora analisar a percepção dos professores de História sobre a Lei 10.639/03. Afinal, estes são os principais responsáveis pela sua efetivação.

#### 4.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A LEI 10.639/03

O papel central do na figura do professor enquanto facilitador ou “obstaculizador” para implementação da Lei 10.639/03 é recorrente entre um grande número de pesquisadores da bibliografia especializada. Algumas pesquisas

apontam que em geral o professor resiste a trabalhar a temática influenciado possivelmente por três motivos principais quais sejam influência visão eurocêntrica e tradicional do ensino a ideia de que não existe preconceito no país demonstrando a força e permanência do mito da democracia racial e também devido à dificuldade em se trabalhar temáticas ligada a África e seus descendentes haja visto a ausência da mesma em sua formação. Conforme lembra Fernandes (2005)

Um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses professores, na sua grande maioria de formação polivalente e sem curso superior, precisam estar habilitados a trabalhar com essa nova temática curricular. Sugere-se, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 384).

Uma questão interessante é por que o professor mantém esta visão eurocêntrica e tradicional e incorpora em sua prática o mito da democracia racial com naturalidade. Com base na revisão bibliográfica acreditamos que muito mais que uma ação pessoal e individualista esta postura do professor revela o teor e a base teórica de sua formação acadêmica. Gonçalves (2010) aponta como questão central o papel do professor para a implementação da Lei e as limitações de sua formação continuada que seria insuficiente ou inadequada.

Vimos então que segundo os dados mostrados anteriormente as universidades tem oferecido pouco espaço para a História e Cultura africana e afro-brasileira, lembrando que são estas instituições que preparam o professor da rede básica. E isto é corroborado com as respostas do nosso questionário no 66,6 % dos professores firmaram que não tiveram História e Cultura da África em sua formação é alto (18 deles - 66,6 %) sendo que muitos deles (15 - 55,5 %) fizeram sua graduação últimos anos já quando vigorava a 10. 639/03. A opção para os professores que não tiveram a temática abordada na sua formação acadêmica, e também para os que querem se aprofundar mais no tema, é a formação continuada seja ela oferecida pela SEED/PR ou por outras instituições.

Para averiguar como a Lei 10.639/03 está sendo aplicada em Paranaíba acreditamos ser necessário conhecer a percepção e práticas professores da rede estadual do município quanto ao conteúdo da lei e suas exigências. Para isto nos propomos a trabalhar com um questionário estruturado contendo questões abertas sobre formação dos professores em História e Cultura da África dos afrodescendentes e as questões das relações étnico raciais, as dificuldades para aplicar a lei e quais seriam elas, em que medida acham necessária ou não e por quê? Se ele percebe na sua prática do dia a dia a presença do preconceito contra a etnia negra? Verificar como as escolas têm buscado implantar a Lei?

O foco da pesquisa foram todos os professores de História que tivessem atuando em sala de aula no momento. Portanto não foram contemplados os professores que estivessem afastados de função (trabalhando como diretores, ou no Núcleo de educação ou em outras funções), nem professores afastados de licença prêmio ou de licença saúde ou por outros motivos, foram contatados apenas os que estivessem atuando em sala de aula. A relação destes professores foi fornecida pela própria escola. A pesquisa com os professores foi autorizada pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaíba após pedido formal da pesquisadora, o próprio NRE enviou a todas as escolas estaduais do município um e-mail confirmando a autorização.

O passo inicial da pesquisa foi a elaboração e a distribuição do questionário aos professores das escolas. O questionário foi entregue pessoalmente pela pesquisadora, esclarecendo ao professor através do termo de livre esclarecido, fornecido pela Plataforma Brasil, que sua participação era voluntária, conforme orientação do Comitê de Ética. A conversa foi na escola de atuação do professor na sua Hora Atividade, o professor previamente conferida pela professora com a direção.

Os professores foram receptivos com a pesquisadora a responder o questionário apesar de toda sobrecarga de trabalho que já tinham. Foi estipulado o prazo de dez dias para que o retornassem o questionário respondido, a grande maioria entregou no prazo. A opção pela metodologia do professor ficar com o questionário foi por dois motivos sendo o primeiro o do professor decidir o melhor horário para ele responder e segundo permitir a liberdade de resposta sem se sentir pressionado ou julgado pelas suas opiniões ao nosso ver esta liberdade de responder possibilitaria mais sinceridade e transparência nas respostas. O problema

que observamos desta metodologia é que algumas perguntas ficaram sem resposta, acreditamos que como o professor ficou em dúvida decidiu por não responder pois na recolha dos questionários não vieram tirar dúvidas que ficaram.

Nas escolas estaduais de Paranaíba estão lotados 47 professores (as) de História, sendo que 26 pertencem ao - QPM-P Professores do Quadro Próprio Magistério e 21 – REPR, ou seja, Regime Especial – Professor<sup>43</sup>. Desse montante, conseguimos contactar trinta e três (33) professores (70,20%). Destes, apenas um (2,12%) optou por não responder ao questionário. Outros dois (4,25%) professores não puderam ser contactados e três (6,4%) deles não devolveram os questionários. Sendo assim, a amostragem ficou com 27 (57,44%) professores.

Em posse dos questionários respondidos fizemos uma análise quantitativa e qualitativa das respostas. Optamos por este tipo de abordagem porque acreditamos que estes dois tipos de metodologia podem servir de “prova” quando o discurso confirma os números e vice e versa ou de “contraprova” quando acontece das informações se contradizerem o sendo as duas opções de extrema importância para a pesquisa.

Como veremos a seguir tivemos estas duas situações. Para um melhor entendimento e expor as respostas dos questionários os numeramos, aleatoriamente, de 1 a 27 e nos referimos a eles durante o texto conforme numeração atribuída como Q:1, Q:2, Q:3 e assim sucessivamente. As questões que ficaram sem respostas usamos a abreviatura N/R.

Segue o resumo estatísticos dos dados do questionário: Total professores atuando segundo as escolas: 33. Total de questionários recolhidos: 27; Não devolveram os questionários: 3. Professores não foram contactados: 2. Professor optou por não responder.

---

<sup>43</sup> Ver em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>>.

TABELA 02 – Bloco 01 (Formação e capacitação continuada)

<p><b>1. Formação Acadêmica?</b> -15 - só História; - 2 - Estudos Sociais;-10 História ,Pedagogia e/ou Geografia;.</p> <p><b>2. Vida Profissional</b></p> <p><b>a) Números de escola trabalha</b> 1escola:10 prof; -2 escola: 7 prof; 3 escola: 7 prof;-6-escola :1 prof; - 2 prof : sem reposta.</p> <p><b>b) Vínculo com o Estado?</b> -16-QPM/ Estatutário. - 10/PSS. - 1/N/R</p> <p><b>c) Ministra quantas aulas semanais?</b> 2prof: 1 à 19 aulas;7 prof : 20 à 29 aulas ;5 prof : 30 á 39 aulas; 40 à 43 : 12 prof; N/R: 1 prof</p>	<p><b>2. Sobre sua vida profissional responda:</b></p> <p>a) Tempo que atua como professor (a): -de 1 à 5 anos: 9 prof ; -de 6 à 14anos : 6 prof; -de 15 à 19 anos:4 prof ; -de 20 á 29 anos: 7prof; -N/R: :1 prof</p>
<p><b>3. Você se define como:</b> negro- 1; Pardo- 9; Branco :17.</p>	<p><b>4. Em sua formação acadêmica (Graduação), cursou alguma disciplina específica sobre a História da África? Em caso afirmativo, qual? Não tiveram: 18; Tiveram formação: 8; -N R: 1.</b></p>
<p><b>5. Você considera necessária a existência de uma Lei específica que obrigue a escola e, por conseguinte, os professores, a trabalhar “o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira”? Justifique sua resposta.</b> -Consideram necessário: 22; Não consideram: 3; N/R : 2.</p>	<p><b>6. Você já fez algum curso de capacitação para trabalhar a Lei 10639/03? Em caso afirmativo, que tipo de curso? Quem ofertou e qual o tempo/carga horária?</b> - Já fizeram:13; Não fizeram: 12; N/R 2.</p>
<p><b>7. No seu entendimento, quais ações o Estado deveria desenvolver para melhor estimular a implementação da Lei 10639/03 nas escolas do Paraná?</b></p>	

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

TABELA 03 – Bloco 02 (Material didático)

<p><b>8.Na sua opinião, a História e a cultura da África é estudada na mesma proporção que a de outros povos? Em caso negativo, a que você atribui este fato?</b> - 19 opinaram que não é estudada na mesma proporção; -7 opinaram que é na mesma proporção; - 1 N/R</p>	<p><b>9.Você tem dificuldade para trabalhar a História e Cultura da África e dos Afrodescendentes em suas aulas? Em caso positivo aponte as principais.</b> -19- não -08- sim</p>
<p><b>10. Como avalia os materiais didáticos (livros didáticos, paradidáticos, etc.) para o trabalho com a história da África e da Cultura afro-brasileira?</b> -17 consideraram ruim / insuficiente; - 7 consideraram bons adequados; - 3 N/R</p>	<p><b>11. Você costuma adotar algum material didático específico para trabalhar a história da África e da Cultura afro-brasileira? Em caso afirmativo, qual?</b> -14: sim; -10: não -3: N/R ou dúvida</p>
<p><b>12. Costuma recorrer a outros recursos (sites, blogs, filmes, etc.) no preparo das aulas sobre a temática acima mencionada? Em caso afirmativo, qual (is)?</b> - 25 sim;2 N/R</p>	

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

TABELA 04 – Bloco 03 (Discriminação, preconceito e racismo)

<p><b>13. Em sua opinião, existe racismo na sociedade brasileira? Em caso afirmativo, saberia dar um exemplo?</b> R- 27 disseram que sim.</p>	<p><b>14. Você acredita que existe racismo na escola? Já vivenciou alguma situação? Em caso afirmativo, qual foi o encaminhamento dados para a situação pelo (a) professor (a), a pedagoga (o) pelo diretor ?</b> 22 sim para existência do racismo; 5 não. Presenciou racismo- 12 prof; Não presenciou 8 e não responderam se presenciaram 7. Encaminharam- 9; Não encaminharam- 2; Não responderam</p>
<p><b>15. Acha que é importante e necessário trabalhar o tema racismo na escola? Justifique sua resposta.</b> - 27 sim</p>	<p><b>16. Você considera que o preconceito/discriminação em relação ao negro seja um obstáculo para a implementação da Lei 10.639/03? Explique sua resposta.</b> R- 16 não; 7sim; Não responderam - 4</p>

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

TABELA 05 – Bloco 04 (Ações da escola)

<p><b>17. Na sua escola/ colégio, a Lei 10639/03 já está efetivamente sendo implantada? Em caso afirmativo, por meio de quais ações? Dê exemplos.</b> R- 23 sim (destes 6 apontam ressalvas e limites); 3 acham que parcialmente; 1 Não.</p>	<p><b>18. Existe alguma atividade e/ou projeto institucional para o trabalho da referida lei em seu colégio/escola? Qual? Descreva-o brevemente.</b> R- 15: Sim; 9: Não; 3 :desconhecem. A atividade ou Projeto que se referem:6 Dia da Consciência Negra; Equipe Multidisciplinar 5; PIBID 1; Projeto Afro- 1; Escola e Comunidade 1; Cinema Afro CEEBJA- 1.</p>
<p><b>19. Em que medida o (a) diretor (a) e a equipe pedagógica contribuem para a efetiva implementação da Lei 10639/03?</b></p>	<p><b>20.Como você avalia o papel dos professores (as) de sua escola em relação à implementação da lei 10.639/03?</b> R- 2- Insuficiente; 13 de bom a ótimo e 12 N/R</p>
<p><b>21. Gostaria de deixar alguma observação e/ou comentário?</b></p>	

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

As respostas dos questionários foram averiguadas tendo como referência a Análise de Conteúdo de L Bardin. Essa análise tem como objetivo captar um saber que está por trás da superfície textual e na qual concebe o texto como um véu que esconde o significado, a intenção do auto conforme Rocha e Deusdarà (2015).

As respostas dos professores foram muito reveladores e corroboraram com algumas das discussões feitas até aqui, como a persistência, em nosso imaginário coletivo, do mito da democracia racial, a resistência e as dificuldades para a implementação da lei a dificuldade de se assumir como negro como demonstraram alguns professores.

Vamos aos dados. Dos 27 professores que responderam ao questionário, observamos que a grande maioria deles (25- 92,6%) possui formação em História e

apenas dois (7,4%) em Estudos Sociais<sup>44</sup>. Destes, somente cinco (18,5%) disseram ter uma Pós-Graduação em nível *Lato Sensu* (Especialização) e apenas um (3,7%) em nível *Stricto Sensu* (Mestrado). Quanto ao tempo de exercício na docência, alguns estão no magistério de seis anos a dezenove anos (10 deles - 37%), sendo que 9 (33,3%) atuam a menos de cinco anos e 7 (26%) deles atuam a mais de vinte anos. A maioria (16,59%) deles atua como QPM, ou seja, é concursado da Rede Estadual de Ensino. Quanto ao número de escolas que trabalham dez (10 - 37%) disseram trabalhar em apenas uma (1) escola, sete (7 - 26%) em duas (2 - 7,5%) escolas, outros sete (7 - 26%) em 3 escolas, apenas 1 (3,7%) professora PSS diz trabalhar em 6 (seis) escolas e 2 (7,4%) não responderam.

Na pergunta quanto a sua cor/etnia apenas um (1 - 3,7%) professor se declarou negro, sendo este militante de movimento social. Interessante, porém é perceber que dentre estes professores havia outros (4 - 14,8%) com fenótipos notadamente negros (cabelo, cor da pele), mas que preferiram se declarar pardos. Um (a) destes (as) que no questionário se declarou parda, se contradiz assumindo-se como negra, ao responder a questão sobre se existe racismo no Brasil: “Sim e muito. Acostumo até comentar com alguns colegas de cor [...]” e ao responder a questão 14, sobre se há ou não racismo na escola, o (a) professor (a) afirma que sofreu preconceito por parte de um diretor da escola demonstrando a contradição entre a resposta quantitativa e qualitativa.

O número professor que não tiveram História e Cultura da África em sua formação é alto (18 deles - 66,6%) sendo que muitos deles (15 - 55,5%) fizeram sua graduação últimos anos já quando vigorava a 10639/03. Isto demonstra a necessidade de participação em cursos de formação sobre a temática. E também a necessidade das Universidades incluírem em seus currículos a temática africana, afrodescendente conforme determina a lei.

Quanto ao número de professores que fizeram cursos de capacitação para tratar da temática da lei 10.639/03, menos da metade (13 - 48%) responderam que sim em geral foram cursos ofertados pela SEED (que foi o mais citado), ou pelas universidades, ou pelo sindicato dos professores do Paraná a APP. Alguns professores citaram as participações nas Equipes Multidisciplinares como formação, além de cursos à distância online como os EADs os GTRs.

---

<sup>44</sup> Além da Licenciatura em História, 10 professores têm outra Graduação, em cursos como Pedagogia, Geografia e Filosofia.



Apesar dos cursos de capacitação ofertados pelo Estado pouco menos da metade já participaram e isto é preocupante pois se não teve formação acadêmica e não participa de capacitações dificulta ainda mais a implantação da Lei. E isto nos leva a perguntar, assim como Gonçalves (2010) questionou em sua dissertação, se o Estado ofertou, porque muitos professores ainda não os fizeram.

Podemos levantar os seguintes questionamentos: Há uma boa divulgação dos cursos pela SEED, pelo Núcleo e nas escolas; De fato há incentivos por parte dos gestores para que os professores participem destes cursos? Os professores se interessam pelos cursos apresentados; As vagas são suficientes; A carga horária é ideal? Algumas destas respostas é possível deduzir quando “ouvimos” a fala da professora que diz não ter participado de nenhum curso de formação “Não. Esses cursos no meu entender faz pouco tempo que está se desenvolvendo” (Q:15) ou ainda o (a) professor (a) do Q:10 “Sim, cursos de capacitação oferecidos pela SEED, mas considero que a carga horária não foi suficiente para a compreensão e amplitude da lei”.

Como comentamos anteriormente, na seção sobre o livro didático, dos vinte e sete (27) professores a maioria (17 ou 63%) considerou o material didático ruim ou insuficiente. As justificativas para esta resposta foram que “Falta o lado positivo da história da África, sua riqueza cultural, só mostra lado negativo: escravidão” (Q:4), outra afirma que “Os textos trazem e sempre trouxeram só a questão da escravidão” (Q:20). É possível encontrar a seguinte fala também “Péssimos, uma vez que não trazem pontos positivos dos mesmos” (Q:22) ou ainda a seguinte opinião “São medianos, visto que trata mais o sofrimento do povo do que suas contribuições para a história, principalmente para a formação do povo brasileiro” (Q:26) e ainda o (a) professor (a) diz que “Avalio que ainda é necessário cautela por parte do professor, pois ainda existem materiais que trazem visões estereotipadas, e que ainda reproduz o racismo nos textos, nas imagens com rótulos preconceito ou inverdades” (Q:06).

Outras duas professoras foram muito críticas e ao nosso ver deram sua opinião em forma de desabafo quanto a esta questão dos materiais didáticos uma afirma que são,

Extremamente empobrecidos, irrelevantes, pois a cultura africana e afro-brasileira é riquíssima e infelizmente nossos livros didáticos e

paradidáticos careciam de qualidade de conteúdo, atividades e vídeos. O que se vê neles é a distorção e incentivo ao preconceito principalmente nas ilustrações (Q: 25).

Já a outra (a),

Ainda falta informações, se abrir um sumário do livro didático, vamos encontrar vários capítulos sobre a história das civilizações europeias, e um único e os livros devem trazer mais sobre a cultura afro-brasileira, principalmente exaltar essa cultura para a formação da nossa sociedade, penso que seria uma forma de acabar com o preconceito (Q:10).

Gonçalves (2010) constatou o mesmo fato sobre os materiais utilizados em Guarujá São Paulo, ou seja, que o material oferecido era considerado insuficiente pelos professores. Poderíamos supor que estas respostas se devem ao fato do exíguo espaço dado a história da África e do afro- descendentes e o fato de que estas histórias em geral são tratadas como anexos de outra história como da Europa, do Brasil que acabam por destacar escravidão, o Imperialismo ou a cultura.

Dos setes (7 - 26%) que consideraram os materiais didáticos bons afirmaram que os consideraram assim porque “Após a implementação da Lei os materiais didáticos, tem abordado a história da África e da cultura afro” (Q:23), outra (o) afirma que “Há muito que melhorar mas já abordam de certa forma satisfatória” (Q:19), outra (o) afirma que “Os livros atuais procuram fazer uma análise mais aprofundada sobre a importância do estudo da África, tendo em vista a legislação vigente e os debates contemporâneos a respeito do tema” (Q:05) e outra (o) por fim afirma que “O material que chegou para as escolas da rede pública é muito bom, supre as necessidades” (Q: 27). Outra (o) ainda afirma que “Atualmente já encontramos livros que dão suporte para alguns focos de discussão, mas é interessante ir além para buscar suporte” (Q:03) e três não responderam.

Por isto alguns deles (14 - 52%) disseram recorrer a outros materiais para trabalhar a temática, apesar de que tendo em vista a insatisfação com o material o ideal é que todos adotassem. Quando perguntados se costumam recorrer a outros recursos (sites, blogs, filmes, etc.) no preparo das aulas sobre a temática 25 (92,60%) afirmaram que sim, apesar do que acreditamos que o que se percebe de fato é que os professores ainda estão muito presos ao livro didático e em geral o

meio mais utilizado são os filmes que são passados aos alunos e poucos usam de sites e blogs tanto para a preparação das aulas como atividade em sala

Quando perguntados se tinham dificuldades em trabalhar as temáticas propostas da Lei 10.639/03, dezenove (19 - 70%) professores afirmam não sentir dificuldades. Isto gera uma reflexão pois como vimos anteriormente a maioria não teve formação acadêmica a História e cultura africana e afrodescendente e muito menos sobre a Educação para as Relações étnicos raciais e também a maioria não participaram de capacitações sobre o tema então nos perguntamos como podem dizer não sentir dificuldades.

Onasayo (2008) lembra que o fato de afirmar não ter dificuldade poderia ser sintomático de não estar implantando corretamente a lei:

[...] o fato de não apresentar dificuldades pode ser um sintoma de não implementação efetiva da Lei 10.638/03. Ou seja, não ter dificuldades em trabalhar com as temáticas da lei também pode significar que a escola não esteja efetivamente fazendo alguma atividade que levem a práticas de anti- preconceito (ONASAYO, 2008, p. 45).

Sobre a existência do racismo no Brasil houve unanimidade em afirmar que há racismo na sociedade. No entanto, esta unanimidade quanto a existência do racismo não é necessariamente o reconhecimento do preconceito estrutural e discriminação racial e social contra negro na história Brasil. Em alguns casos fica subentendida nas respostas de alguns professores é que o preconceito contra o negro não mereceria tanta atenção como vem recebendo – a ponto de se fazerem leis – já que outros povos (japoneses, chineses, árabes) e outros grupos (homossexuais, gordos) também passariam pela mesma situação de preconceito.

Conforme a resposta do questionário a pergunta quinze (15) sobre se é importante trabalhar o racismo na escola “Sim, mas não só contra o negro porque o preconceito e a discriminação se dão contra outros grupos japoneses, pessoas gordas, homossexuais etc.”. Respondendo a questão treze (13) se há racismo no Brasil outra professora (Q: 21) responde “Sim. Não vamos enganar dizendo que é só da cor da pele, vivo isso na pele, pela idade, classe social, roupas, cabelo etc.”. Uma professora inclusive (Q: 14) ao responder a questão 14 sobre a existência do racismo na escola afirma que “Na minha escola existe racismo o em sua maioria contra os brancos que são a minoria. E os casos são encaminhados”.

Já se há racismo na escola foi tratado na questão quatorze (14) que é seguinte: Você acredita que existe racismo na escola? Já vivenciou alguma situação? Em caso afirmativo, qual foi o encaminhamento dados para a situação pelo (a) professor (a), a pedagoga (o) e pelo diretor (a)? Dos 27 professores 6 (22%) acreditam que não existe racismo na escola e vinte e um (21 - 78%) responderam que existe sim e apontaram que em geral o racismo se manifesta em forma de “brincadeiras, apelidos” e xingamentos (macaco, fedo), inclusive um (a) professor (a) relata o seguinte:

Infelizmente existe sim. Vou dar um exemplo que já vivenciei, uma aluna do 7º ano estava com muitas faltas, fui investigando até descobrir que ela dizia para a família que não queria vir para a escola porque passava mal, mas a verdade é que alguns alunos estavam chamando ela de macaca, neguinha, encaminhei o caso para orientação pedagógica para tomar providências com os alunos e suas famílias e também abordei metodologia com toda turma contra atitudes racistas (Q:10).

Outros oito professores (8 - 29%) não detalharam qual foi o ato de racismo praticado. E os outros seis (22%) apesar de acreditarem na existência do racismo na escola disseram não ter vivenciado pessoalmente. Todos os que vivenciaram afirmaram ter como ação conversar com os alunos envolvidos e levá-los a orientação. O que se percebe pelas respostas dos questionários como “faz-se o que é possível”, “aplica-se as regras”, “conversa-se com os alunos” o mais comum é conversar com o aluno que fez a ação com intuito de orientar e de evitar que aconteça de novo. Apenas um (a) professor (a) (Q:1) afirmou tomar atitudes mais contundentes “em casos mais graves encaminha-se para a patrulha escolar”.

Tendo em vista esta situação analisemos as respostas sobre a importância de se trabalhar o tema racismo na escola que foi abordada na questão (15). Todos responderam que sim, destes apenas dois (3 - 11%) vincularam o termo racismo da pergunta ao praticado contra o negro, como por exemplo, o (a) professor (a) do (Q: 8) afirma ser “Muito importante porque o racismo não é um problema do negro e sim do não negro, então é preciso educar nas relações étnico raciais”. Já o restante vinte e cinco (25 - 93%) vincularam este racismo a uma questão mais genérica “Sim, para haver a conscientização sobre o respeito que todos merecem” (Q: 19), “Sim, muito importante, o racismo e a valorização de todas as raças” (Q: 20), “Sempre para resgatar princípios e valores nas pessoas” (Q: 24), ou ainda para citar um último

exemplo “Sim, racismo preconceito eu mesmo já trabalho além do preconceito racial a homofobia e outros preconceitos com meus alunos do 9º ano” (Q: 9).

Uma ideia do senso comum de que é o negro que tem preconceito contra ele mesmo também foi encontrada nos a resposta do questionário 22 a pergunta se há ou não racismo na sociedade: “Sim uma das partes do Racismo é do próprio negro e da sociedade em geral. Uma das características do racismo se dá pelas cotas raciais”.

Quando perguntados na questão cinco (5) se era necessário ter uma lei específica que obrigue a escola e os professores a ensinar a história e cultura da África três professores disseram não ser necessária, pois já trabalham dentro da História Geral (Q:9, Q: 13) ignorando o eurocentrismo e o preconceito dentro desta prática: “Não, ela já está contida dentro da História na colonização, na República, com seus costumes, sua música, e a integrado negro na sociedade como cidadão”.

Ainda sobre a questão, se é necessária uma lei para ensinar a História e a Cultura africana e afro brasileira o Q:20 respondeu que “Penso que o respeito deva transparecer naturalmente, sem a necessidade de lei para tal”. Apesar da resposta ser um pouco ambígua em relação a pergunta creio que podemos afirmar que a (o) professor (a) quis dizer que não era necessária uma lei já que em algum momento por um processo natural a História e Cultura africana e afro-brasileira seria trabalhada nas escolas. Queremos destacar esta fala do processo natural, do aparecer naturalmente como uma fala recorrente. Um outro (a) professor (a) ao responder a questão dezesseis (16) se o preconceito seria um obstáculo à implementação da Lei 10.639/03 responde “Não. No meu entender não há nenhum obstáculo quanto à implantação dessa lei, as situações vão surgindo naturalmente.” (Q: 15).

Estas expressões que evocam processos naturais, acontecer naturalmente também foram recorrentes no trabalho de Gonçalves (2010, p. 101) a uma questão muito próxima a do nosso trabalho: “Eu acho que tinha que ser uma coisa muito natural, nós somos todos brasileiros e não haveria necessidade de ter uma Lei”. E ainda similar a resposta,

Olha é uma pena que tem que ser uma Lei isso. Porque na realidade deveria partir do próprio ser humano. Uma vez que [...] vamos pegar o Brasil, principalmente por ter uma miscelânea enorme de todas as raças, principalmente negras. É uma pena que tem que ter uma lei

obrigando que isto aconteça. Mas já que aconteceu acho valido sim (GONÇALVES, 2010, p. 100).

Este natural estaria ligado ao princípio da democracia racial, pois este discurso de ser algo natural ou aparecer naturalmente reflete uma visão a- crítica e a- histórica da realidade desconsidera a questão da hegemonia cultural da classe dominante branca, etnocentrada, elitista e preconceituosa ignorando a construção da discriminação social, histórico e cultural que naturalizou de fato foi o preconceito.

Sobre a questão dezesseis (16) se o preconceito seria um obstáculo à implementação da Lei 10.639/03 a maioria deles (16 - 59%) respondeu que não, sete (7 - 26%) afirmaram que sim e quatro (4 - 14,8%) não responderam. Dentre os que responderam que o preconceito não seria um problema é possível depreender que não reconhecem a existência do preconceito ou minimizam seus efeitos, ou seja, vêem as relações étnico raciais sob a perspectiva da democracia racial argumentam que o obstáculo ou dificuldades seriam outros como o número de aulas seria insuficiente para dar conta de tantos conteúdos (Q:24), a falta de conhecimento sobre o tema (Q:3, Q:25, Q:4) e que a partir do momento que conhecerem a lei será colocada em pratica sem grandes problemas bastaria a formação, outra afirma que o problema seria a falta de estrutura da escola (Q:12), o (a) professor(a) afirma ainda que “Não vejo como preconceito, mas como indiferença ao que é posto” (Q:20) entre outros.

Entre os que disseram que sim encontramos a seguinte justificativa: a grande discriminação presente na sociedade (Q:7), a negação da existência do racismo (Q:8, Q: 23), O fato do negro ser visto como inferior à margem da sociedade (Q: 26), o preconceito que vem de casa, da família ou da sociedade (Q:10, Q: 16, Q:19). Segundo os professores estes fatores é fariam com que a necessidade da abordagem do tema fosse questionada ou dificultada.

Na pesquisa de Onasayo (2008) quanto ao peso que o preconceito teria como fator de obstáculo a implementação da Lei tendo como referência as Escolas Públicas de Almirante Tamandaré, a resposta foi que 60% não acreditam que o preconceito seja um obstáculo e 40% acreditam que sim, para ele,

Esses dados mostram que mais da metade dos professores não vê nenhuma relação entre o preconceito e a não implementação da Lei, o que é por si só, um grande obstáculo, visto que esta visão está ancorada na naturalização do privilégio e no mito da democracia

racial. Entretanto, e é preciso que se sublinhe esse dado, há 40% que percebem esta relação, o que pode indicar uma esperança ainda que o preconceito percebido, é, via de regra, percebido no outro e não em si. Daí que, quando os professores referem suas dificuldades não citam o preconceito enquanto barreira, mesmo que o façam quando o pesquisador induz pela pergunta (ONASAYO, 2008, p. 49).

Sobre a escola já estar implantando a Lei 10.639/03 a maioria (23 - 85%) responderam que sim, resta saber de que maneira e em que medida se dá esta implementação se é de forma integrada e continua ou é de forma desconectada da prática cotidiana de forma eventual? Nos trabalhos de Onasayo (2008), Caten (2010) e Gonçalves (2010) destacaram que em geral está implementação da lei teria mais um caráter eventual, esporádico e ligado a datas comemorativas como o 13 de maio ou 20 de novembro.

Outro tema importante discutido no questionário é o papel que o professor tem empenhado ou deixado de empenhar para a implementação da Lei 10.639/03 haja visto ser ele que na prática quem fará ou não a lei acontecer em sala de aula. Foi perguntado aos professores como eles avaliariam o papel dos professores (as) de sua escola em relação à implementação da Lei 10.639/03.

A maioria dezessete (17 - 63%) respondeu que é importante o papel do professor e que eles têm procurado implementar a lei como poderemos ver nos relatos a seguir: “O professor tem papel decisivo uma vez que é formador de opinião” (Q:01); “Fundamental, pois é através dele que se alcançará uma maior conscientização por parte dos alunos”(Q: 27); “Noto que há empenho nas atividades sobre o tema com resultados muito positivo” (Q:03); “Muitos participam da Equipe Multidisciplinar e dentro do possível cada um tem trabalho diferenciado voltado para a lei 10639/03” (Q:24). Os professores de diferentes disciplinas tem procurado incluir a cultura afro em seus conteúdos, contribuindo , assim para a implementação da lei”; (Q:05); “São colaborativos em geral, porém ainda é a professora de história que desenvolve a maior quantidade de trabalhos, faz a frente para a interdisciplinaridade”(Q:07) aqui vemos opiniões divergentes sobre o comprometimento das diversas disciplinas.

Já outros cinco deles (5 - 18%) consideraram insuficiente ou tímido e inclusive falam sobre resistência por parte de alguns professores “Muitos concordam com a lei, mais opinam que o seu cumprimento dentro da sala de aula está se efetuando de uma forma tímida” (Q:11), outro afirma que é “Mediano, não percebo nenhuma ação

exclusiva sobre o tema (Q:19) ” ou ainda “ Em uma escola que eu trabalho acontece em outra não é muito cobrado, não se mostram interessados muito não” (Q:26). “Alguns desconhecem a lei, outros acham desnecessária e uma minoria entende que a lei é para corrigir distorções históricas, ou seja utilizar saberes do continente no currículo ” (Q:08)

Percebo que alguns ainda tem certa resistência em trabalhar ou incluir a temática em sua disciplina”, por falta de familiaridade ou “vontade” talvez. Alguns alegam que deveria ser disciplina específicas e não se estender a todas, falta orientação a alguns de como relacionar a lei ou o tema África em sua metodologia (Q:6).

Outros cinco (5) não responderam. Segundo as respostas do nosso questionário os professores demonstraram que a prática de pensar projetos e atividades para o Dia da Consciência Negra ainda permanece muito forte com algumas mudanças que poderíamos considerar positiva. Respondendo quais eram as ações da escola para a implementação da lei dez (10 - 37%) disseram ser no Dia da Consciência Negra e os outros nove (13 - 48 %) afirmaram estar presente no plano de trabalho docente, no dia a dia com apoio da equipe pedagógica (Q:6; Q:25) e com sugestões das Equipes Multidisciplinares (Q:8).

Atuando como professora pude perceber na minha escola outro fator positivo o envolvimento da maioria dos professores para aplicar a temática não só o da disciplina de Artes, Português e de História, mas também o de Ciências, Matemática, Geografia etc. Cabe lembrar ainda que as ações no dia da Dia da Consciência Negra podem significar duas coisas, conforme observação pratica e conversa informal com professores. Uma delas seria esta de caráter de ações isoladas e eventual onde as atividades são preparadas visando a apresentação do dia. A outra significaria o ápice de atividades e projetos sobre a História e Cultura da África e dos afrodescendentes e afro-brasileiros que foram desenvolvidos ao longo do ano pelos professores com seus alunos e que são demonstrados neste dia.

Apesar das ressalvas apontadas anteriormente podemos dizer que o saldo é positivo quanto ao papel ou efeito da lei, se levarmos em conta as seguintes respostas do questionário. O reconhecimento do espaço desproporcional reservado a História da África já que a maioria dezenove (19 - 70%) deles afirmam que a História e a cultura da África não ser estudada na mesma proporção que a de outros povos. Quando perguntados na questão cinco (5) se era necessário ter uma lei



específica que obrigue a escola e os professores a ensinar a história e cultura da África vinte e dois (22 - 81%) deles disseram que sim. Justificaram o sim afirmando que a lei ajudaria a romper com o eurocentrismo (Q:8), também para a valorização da história e cultura africana e afrodescendente e que contribuiria no combate ao racismo (Q:5) e valorização e auto estima do negro (Q:6 e Q:16) outro afirmando ainda que “se não fosse a lei alguns professores não trabalhariam a cultura afro-brasileira” (Q:2), lembrando Munanga (2003), sem a lei ninguém se mobilizaria. Estas respostas demonstram que os professores vêm reconhecendo a relevância social da lei fato não constatado na pesquisa de Gonçalves (2010).

Queremos crer que ainda que sutil houve avanços de 2008 e 2010 para 2014, neste último ano é muito difícil encontrar professor que não tenham conhecimento da Lei. Outro fato importante diz respeito as Equipes Multidisciplinares ainda que não houvesse uma pergunta sobre os professores conhecerem ou não estas equipes dez (10) deles as mencionam inclusive como apoio para a escola na implementação da Lei demonstrando o seu funcionamento e reconhecimento do papel destas equipes. É muito difícil encontrar uma escola que não tenha no seu plano de trabalho docente conteúdos mínimos exigidos na Lei. A mudança de alguns livros didáticos contendo a capítulo (s) sobre a temática também foi outro aspecto positivo.

A fala dos professores revela ainda outro ponto positivo, pois demonstra que ainda que o professor não tenha tido nem formação acadêmica na área e nem uma capacitação continuada a contento para se trabalhar a História e Cultura africana e afrodescendente e a educação para as Relações étnicos raciais tem consciência da importância dos temas tratados pela Lei 10.639/03 pois em vários momentos em suas respostas afirmaram a necessidade de se tratar a história da África e dos negros de forma positiva (Q:4 e Q:26) , lembra que o preconceito pode afastar a criança da escola (Q:10). Que deveria haver uma melhor formação acadêmica (Q:7).

Acreditamos quem isto pode demonstrar duas coisas, que o professor algumas vezes questiona sua formação acadêmica e que pode ter absorvido a discussão da temática mesmo nas poucas horas de curso seja na semana pedagógica, na Formação em Ação ou GTRs. Também encontramos reflexões positivas nas respostas sobre sugestões que teriam para que o Estado melhor implemente a lei. Entre as sugestões estão que o Estado ofereça cursos também para os alunos e para a Comunidade Escolar sobre a Lei 10.639/03. E que o Estado

poderia monitorar as ações desenvolvidas na escola pela Equipe Multidisciplinar (Q:8). Que ofereça cursos e palestras com oradores negros ou do movimento negro (Q:15).

Um outro ponto que poderia ser considerado um avanço é papel do diretor e da equipe pedagógica. A maioria vinte e três (23) disseram que em geral eles estão presentes e atuantes ora cobrando, incentivando ou apoiando a presença dos temas que estão na Lei 10.639/03. Esta atuação se dá em ora exigindo que estes os coloquem no seu plano docente e em sala de aula, ora promovendo reuniões, palestras ou cursos, disponibilizando materiais (o mais recorrente é cobrar no Plano Docente). Em seu trabalho Ignácio (2008), *O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Óptica do Coordenador Pedagógico*, destacava a ausência da coordenação pedagógica nos projetos da escola e como vemos podemos dizer que houve um aumento desta participação.

Cabe lembrar, no entanto que estar no Plano Docente não significa necessariamente sua execução de fato nem sempre o que o professor planeja da conta de executar. Ainda que alguns de professores apontem que os temas da Lei Federal estão no plano de ação é possível encontrar relatos que demonstram que ainda é um assunto tratado esporadicamente por alguns professores, como algo espontâneo, pois falam do assunto quando “aparece a oportunidade”. Por exemplo, ao responder a questão dezessete (17) se na escola a Lei já está implantada o (a) professor (a) responde que “Sim, **sempre que há momento** para trabalhamos a lei procuramos mostrar aos alunos que temos os mesmos direitos e deveres e que não há superioridade entre as pessoas, somos todos iguais” (Q:2). Quando perguntado sobre o papel do professor na implementação da lei (Q:9) responde “**Sempre que possível** fazer um trabalho com os alunos argumentando, lendo, etc. Perguntada se tinha dificuldade para trabalhar a História e Cultura da África e dos Afrodescendentes a/o professor (a) “Não, é feita uma abordagem **sempre que o tema permite**, sem ser pararelô” (Q:19). Estas falas demonstram o caráter de eventualidade e não de processo, planejamento conforme nos lembra Caten (2010).

Se a escola desenvolve atividades ou projeto institucional quinze (15 - 55%) responderam que sim citando a presença das Equipes Multidisciplinar, o projeto PIBID, Projeto Afro, o Escola e Comunidade e o Cinema Afro CEEBJA. Devemos salientar que o projeto institucional mais citado é a Equipe Multidisciplinar, de treze (13) escolas dez (10 - 37%) a citam como projeto principal. Ora projeto escolar

envolve atividades organizadas pelos professores para seus alunos e a Equipe Multidisciplinar é uma atividade que envolve apenas os educadores e, portanto tem um caráter mais de formação destes não seria projeto o que significaria que a maioria das escolas não tem projeto.

Apontamos que houveram permanências e mudanças nas práticas escolares no que se refere a Lei 10.639/03. Ainda há eurocentrismo, o mito da democracia racial a negação do preconceito e discriminação social e econômica do negro, a negação do reconhecimento de cor está muito presente, mas pelos dados do questionário já não são dogmas inquestionáveis. Entre as mudanças positivas a presença do tema nos Planos de aula, a consolidação das Equipes Multidisciplinares, o maior empenho do diretor e equipe pedagógica, o reconhecimento da necessidade de valorização da História e Cultura africana e afrodescendente, a tentativa de adequação dos livros.

Ainda que e não seja o ideal, estar apenas no plano de aula e em poucas aulas, alguns capítulos na coleção, alguns professores nas Equipes Multidisciplinares, o 20 de novembro como data mais lembrada. O fato é que as mudanças se fazem em passos muito lentos e, portanto o empenho em aplicá-la e ampliá-la deve ser continuado e constante.

No contato direto com os professores percebemos um grande grupo mais abertos a novas temáticas. Encontramos também professores com posturas mais conservadores que questionam a questão da Lei e o racismo contra o negro no Brasil (ainda que os números demonstrassem a unanimidade) chegando a afirmar que o racismo que existe no Brasil é contra o branco (conforme resposta professora).

Nesta sessão procuramos demonstrar como tem se dado a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais da cidade de Paranavaí e qual percepção que os professores de História da rede estadual de ensino tem sobre a lei. Entendendo o Projeto Político Pedagógico da escola como norteador da prática escolar, optamos por analisá-lo na medida em que inclui ou não as temáticas da Lei 10.639/03. E sendo a Formação Continuada dos professores uma importante ferramenta para uma melhor implementação da lei buscamos relacionar as formações que o Estado do Paraná vem ofertando para estes professores.

Quanto ao papel do Estado do Paraná na implantação da Lei de 2003 a 2014, percebemos que o mesmo vem disponibilizando uma formação continuada dentro da

temática da Lei 10.639/03 marcados, pela regulamentação da sua legislação educacional, pela criação de departamentos próprios para tratar a temática. Além de oferta de cursos, seminários, simpósios, fórum, encontros, presenciais e a distância, muitos contando com a participação intensa da APP sindicato e do próprio movimento negro cabe ressaltar E ainda pela produção de matérias paradidáticos como os cadernos temáticos. Devemos salientar que estas formações foram mais intensas por parte do Estado se concentraram nos primeiros sete anos após a aprovação da Lei.

Podemos dizer que de fato a formação no chão da escola se intensifica a partir de 2008. Além dos cursos citados anteriormente que permitia a participação de um grupo específico de professores, se deu o início ao funcionamento de fato das Equipes Multidisciplinares nos moldes prescritos pela Instrução nº 017/2006, além do que passaram a ser cobrados nas semanas pedagógicas, atingindo um número maior de professores que de certa forma serviu para popularizar a lei.

Reconhecemos os importantes esforços do Estado em implantar a lei, mas percebemos algumas limitações que precisam ser repensadas como a carga horária que em geral é muito pequena e o critério adesão aos cursos que em sua maioria são de caráter optativo que limita consideravelmente uma formação satisfatória do professor em razão da ideia de democracia racial.

O resultado da análise do PPP ao nosso ver foi preocupante afinal das 13 escolas analisadas a grande maioria 77% (10 delas) ou não reservam nenhum espaço para relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ou cita de maneira muito solta e muito esporadicamente. Apenas 23% delas (3 escolas) tem dado ênfase um pouco maior a temática mais ainda sem ser o espaço que poderia ser considerado mínimo necessário e sem estar vinculado um marco ao outro. Quanto a percepção que professores tem sobre a lei o que foi possível perceber duas situações distintas. Uma de um grupo que reconhece a necessidades e importância de lei e outra ainda marcada pela visão eurocêntrica e pela ideologia da democracia racial.

Pelas respostas dadas como exemplo do primeiro grupo, que há uma tendência a ver a lei como algo positivo e necessária tanto no que diz respeito à Educação para as Relações Étnicos Raciais com objetivo de combater o racismo e a suposta democracia racial quanto à necessidade de se estudar a História e cultura africana e afro-brasileira com o objetivo de se superar o eurocentrismo. Acreditamos

que esta conscientização do professor quanto a importância da lei é muito significativa, pois ao nosso ver é resultado das discussões e debates trazidos da aprovação da lei até hoje.

Já do segundo grupo ainda é possível observar algumas opiniões conservadoras e contrárias a lei muito marcadas pela ideia de democracia racial. Os quais acreditam que a História da África e dos afrodescendentes sempre foi tratada na história, considerando a História do Brasil, dos escravos e do imperialismo e que não existiria o preconceito racial estrutural que é uma questão de meritocracia.

Observamos ainda que a afirmação de alguns professores (as) que a discriminação e o preconceito não serem obstáculos a implementação. É uma questão a se refletir afinal inconscientemente carregamos valores, e ideias de uma sociedade etnocêntrica e inconscientemente podemos fazer escolhas a partir desta visão como um problema a se considerar.

Quanto à forma que a lei vem sendo implementada deduzimos que professores, diretores e equipe pedagógica tem buscado na medida do possível implementar a lei. Os primeiros cobrando e orientando os professores e estes últimos abordando o tema na sala de aula e participando de atividades que a escola propõe sobre o tema inclusive apresentando trabalho interdisciplinar com seus companheiros ainda que se voltem para momentos específicos como o Dia da Consciência Negra.

O problema é que esta “medida do possível” é permeado por anos de educação eurocêntrica, por uma visão preconceituosa e estereotipada da História e cultura africana e afro brasileira pela ideia de democracia racial muito viva na sociedade e na visão de muitos professores. Com isto se percebe uma morosidade meios e disponibilidades para aplicar a lei e principalmente pela ausência de um projeto articulado por uma ausência de uma visão positiva. Sem dúvida alguma a visibilidade maior ainda está nas comemorações do 20 de novembro e se percebe a ausência de um projeto ou um plano de ação mais amplo, contínuo e articulado já que pela fala dos professores remetem a eventualidade “quando aparece a oportunidade”, “sempre que surge o assunto”, “sempre que possível”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, concluímos que a luta pela educação é uma antiga bandeira do movimento social negro. Desde os tempos da escravidão, os negros já sabiam que este era um dos possíveis caminhos para a ascensão social numa sociedade fortemente estratificada. Essa luta atravessou séculos e aos poucos foram sendo vencidas muitas batalhas. Contudo, a guerra ainda não acabou.

Aprovada há mais de uma década, a Lei 10.639/03 é uma das apostas mais fortes na transformação do secular quadro de racismo, discriminação e preconceito racial no Brasil. Ao inserir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, a lei teve por espírito fazer com que a sociedade brasileira conheça de fato a contribuição dos povos de matriz africana em nosso processo civilizatório.

Decorridos mais de uma década de sua aprovação, é possível notar uma série de avanços no trato da História da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira em nossas escolas. Também notamos uma melhora na forma com que os livros didáticos de História vêm abordando a temática. Muitas obras já incorporaram capítulos e seções específicas sobre a História da África bem como diversificaram o tratamento da participação dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Além disso, a história dos negros que vieram escravizados e ajudaram a civilizar o Brasil é contada não somente a partir do prisma da violência a que foram submetidos, mas também a partir de seus atos de resistência.

Apesar disso, estas mudanças ainda podem ser consideradas tímidas, quando comparadas à presença que a matriz africana teve em nossa formação. Nesse sentido, ainda falta maior espaço à História da África nos currículos e nos livros didáticos. Também é preciso que se mude a atual forma de distribuição dos conteúdos, fazendo com que a abordagem do tema não fique restrito a um capítulo ou seções específicas; e sim esteja presente de maneira uniforme ao longo das obras, tomando espaço proporcional ao destinado ao trato da história dos povos de matriz europeia e indígena.

Por sua vez, as políticas governamentais precisam ser mais incisivas no que se refere à formação e capacitação docente. No Paraná, a ação do Movimento Social Negro tem feito com que o Estado tenha adotado algumas medidas

importantes para fazer valer a lei, tais como a promoção de eventos, cursos de capacitação, a criação das Equipes Multidisciplinares, do Departamento da Diversidade, etc. Entretanto, avaliamos que somente a oferta de cursos de curta duração não capacitará suficientemente os educadores para a aplicação da lei. É preciso que estes sejam instados a realizar cursos mais densos, tais como especializações *Lato Sensu* e, sobretudo, cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, como o Mestrado Acadêmico e/ou Profissional. De igual maneira, acreditamos que as Equipes Multidisciplinares só terão condições de fazer um trabalho de qualidade se os seus membros forem devidamente capacitados e receberem condições materiais e apoio institucional para atuar. Caso contrário, abarão por se constituir em mera formalidade no ambiente escolar.

Quanto às escolas estaduais, pesquisas recentes indicam que a adesão à implementação da Lei 10.639/03 é morosa e fruto de ações individualizadas (GONÇALVES, 2010; ONASAYO, 2008; SILVA, 2010). Tal é o caso das escolas da cidade de Paranaíba, objeto da presente dissertação. Da análise do Projeto Político Pedagógico das 13 escolas, não encontramos nenhum projeto permanente e de caráter interdisciplinar ou multidisciplinar em funcionamento. Da mesma forma, embora constituídas, as Equipes Multidisciplinares realizam apenas ações pontuais, sobretudo na Semana da Consciência Negra (SANTOS, 2005).

As ações levadas a cabo durante as datas comemorativas são importantes, pois marcam um momento de reflexão da comunidade escolar. Contudo, é preciso advertir estas não podem se constituir como a única ação da escola no tocante à implementação da lei, pois tal prática pode conduzir a um processo de “folclorização” da História da África e da cultura africana e afro-brasileira, tal como acabou acontecendo com a história dos povos indígenas. É preciso que a História da África e da cultura africana e afro-brasileira seja trabalhada cotidianamente nas mais diversas disciplinas e que os projetos de caráter inter e multidisciplinares reforcem o que vem sendo abordado nos componentes disciplinares.

Por sua vez, a pesquisa constatou que os professores de História das escolas estaduais de Paranaíba possuem opiniões divergentes sobre a necessidade da lei bem como de sua aplicação. Ao que tudo indica, a maioria vê a lei com simpatia e afirma que não há problemas em trabalhar pela sua implementação. Porém, muitos docentes ainda estão convictos de que no Brasil não existe racismo e que, portanto,

não haveria necessidade de uma lei obrigando o ensino da história deste ou aquele um povo.

Para eles, não há nenhum problema na forma que se tem ensinado a disciplina de história e, em especial, a História da África e dos africanos e afrodescendentes. Afinal, consideram que a história destes é abordada em vários momentos, tais como: na colonização do Brasil, no imperialismo, na abolição da escravidão, etc. Por isso, defendem o princípio que a disciplina deva ser “neutra” e rejeitam o argumento de que a história, sob um viés eurocêntrico, é intencional e tendenciosa. Alguns chegam mesmo a afirmar que o preconceito e o racismo parte dos próprios negros e que o resultado negativo dos índices sociais - que tem na população negra o maior contingente – é fruto da sua suposta incapacidade e incompetência desta; afinal o que impera na sociedade em que vivemos é a meritocracia. Tal ponto de vista demonstra a necessidade urgente de formação e capacitação desta parcela dos professores (as), haja vista que a mesma tem em si arraigada a concepção de que somos, de fato, uma democracia racial.

Nesse sentido, é preciso destacar a importância da universidade na formação das novas gerações de professores bem como na capacitação dos docentes que estão em atividade. Apesar de serem consideradas um lugar estratégico para uma efetiva implementação da Lei 10.639/03, as universidades também não vêm cumprindo seu papel a contento neste processo. Há uma convicção entre muitos pesquisadores, de que o ensino superior tem mostrado resistência à inserção do tema muito mais até que o ensino fundamental, onde já é possível perceber algumas ações importantes:

[...] assim não admira que, até décadas atrás, o passado das sociedades africanas mal recebesse o direito a ser mencionado em rodapé, mesmo em obras que tinham como objetivo pintar um panorama sintético da História Mundial. (p. ex. MCNEILL, 1972; PIRENNE, 1973). Tampouco admira a lentidão, para não dizer a má vontade, com que os meios acadêmicos e escolares brasileiros se dispõem a tomar conhecimento e a levar a sério os projetos de superação dessa situação política e intelectualmente lastimável, (GONÇALVES, 2014, p. 95).

Percebe-se que em geral, “o professor ensina como aprende” e se o mesmo recebe uma formação eivada de preconceitos ou estereótipos em relação à História da África ou, como é mais frequente, que perpetua a visão segundo a qual o Brasil é



uma democracia racial, é mais do que natural que este leve para o cotidiano escolar essas interpretações. Trata-se de um círculo vicioso, que só será rompido quando todos se conscientizarem que são ao mesmo tempo parte do problema bem como a solução do mesmo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary Garcia. **Relações Raciais na Escola: reprodução da desigualdade em nome da igualdade**. UNESCO. 2006

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 05-20, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

ALAMINO, Caroline Antunes Martins. **O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de história (2001-2011)**. Dissertação (mestrado) –Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em História, Florianópolis, 2013

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a auto-estima da criança negra: superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANDREWS, G. R. O protesto político negro em São Paulo: 1888-1989. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 21, p. 27-48, 1991.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade- PNLD História- 1996-2004 In SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Marcelo. Possibilidades e dificuldades da pesquisa em temas africanos. In: PANTOJA, Selma; ROCHA, Maria José. **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004a .

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro Didático entre texto e imagens. In: \_\_\_\_\_. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viewFile/19206/21269>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BOULOS, Júnior Alfredo. **História**: Sociedade & Cidadania. São Paulo: FTD, 2010.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **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. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer do Conselho Nacional de Educação**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: apresentação. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2009b.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: história. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: apresentação: ensino médio. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download...pnld-2015](http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download...pnld-2015)>. Acesso em: 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID**. 2014a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. 2014b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In: Simpósio Nacional De História – ANPUH, 25., 2009. Fortaleza/CE. **Anais...** Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0301.pdf>>. Acesso: 20 fev. 2014.

CATEN, Artêmio Ten. **A prática da educação étnico/racial**: um estudo da Implementação da Lei Federal 10. 639/03 no Paraná a partir do professor como

leitor do livro didático público. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim . Considerações sobre o ensino de história da África e afro-brasileira. In: Encontro Memorial Nossa Letras na História da Educação – UFOP, 02., 2009. Mariana/MG. **Anais....** Disponível em: <[www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/edu13.pdf](http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/edu13.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2015.

CARDOSO, Adalberto Moreira. A cor da Ocupação. **Ensaio de sociologia do mercado de trabalho brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares**. história, São Paulo, 23(1-2). 2004

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto. 2000

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 03, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de saber História**. São Paulo: FTD, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07acesso 20/12/2014](http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07acesso%2012/2014)>. Acesso em 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

FERRO, Marc Wladimir Araujo. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. Tradução de Wladimir Araujo. São Paulo. Editora Ibrasa, 1999.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set. /dez. 2005. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2014.

FERREIRA, Neliane Maria; LEMOS, Cláudia Santana. **A escravidão negra no Brasil**: análise dos aspectos cultura e trabalho por meio das obras de Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret. 2002. Disponível em: <[http://www.miniweb.com.br/historia/artigos/i\\_moderna/pdf/escravidao\\_negra\\_brasil.pdf](http://www.miniweb.com.br/historia/artigos/i_moderna/pdf/escravidao_negra_brasil.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Sandra Ramos de. **Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GARCIA, Januário (Org.). **25 anos 1980-2005**: movimento negro no Brasil. Brasília: Fundação Palmares, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. Entre políticas de estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: BASTOS, Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes 2005. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. Das resistências ao ensino escolar de história da ÀFRICA: algumas considerações. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 01, p.83-100, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/14105/14795>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano M. de; LOPES, Eliane Marta T.; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf> acessado 24/10/2014>. Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO; MEC, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 01, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19971/11602>>. Acesso em: 27 out. 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

GUIMARÃES, Antônio S. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa, Portugal: 70, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: Um (Quase) Manual de Usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

LIMA, Monica. Fazendo soar os tambores. In: Jornada África Brasil, 02., 2003. Brasília. **Anais...** Disponível em: <[http://pt.slideshare.net/Historia\\_da\\_Africa/ensino-historiaafrica-monicalima](http://pt.slideshare.net/Historia_da_Africa/ensino-historiaafrica-monicalima)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, n. 87, p. 77-95, 2010.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Leitura da fotografia**: retratos de família - leitura da fotografia histórica. São Paulo: EDUSPFAPESP, 1993.

LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. O. **História da Educação**: o que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Marta de; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATTOS, Selma Rinaldi. **Para formar os Brasileiros**: compendio da história do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do império Brasil. 2007. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE\\_SELMA\\_RINALDI\\_MATTOS.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE_SELMA_RINALDI_MATTOS.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2014.

MEDEL, Cássia RaveraMulir de Assis. **Projeto político-pedagógico**: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa**. Domínios da imagem, Londrina, v. i, n. 1, p. 15-29, nov. 2007

MORAES, Renata Figueiredo. Memórias e histórias da abolição: uma leitura das obras didáticas de Osório Duque-Estrada e João Ribeiro. In: ABREU, Martha; SOEITH, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 249-266.

MÜLLER, Ricardo G. Teatro, Política e Educação: A Experiência Histórica Do Teatro Experimental Do Negro (Ten) (1945/1968). Ufsc 1988

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MUNANGA, Kabengele. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 07, n. 03, p. 343- 348, set./dez. 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O movimento negro**. 1978. Disponível em: <<http://www.klickeducacaocom.br/conteudo/pagina/0,6313,POR-2086-18399-00.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

NASCIMENTO, L. E; NASCIMENTO, A. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. (Orgs.). **Tirando a máscara**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 28, n. 03, p. 187-220, jan./dez. 2006. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6224/1/ARTIGO\\_Hist%C3%B3riaAfricanaCursosForma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6224/1/ARTIGO_Hist%C3%B3riaAfricanaCursosForma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990 - 2005)**. 2007. 415 f. Tese (Doutorado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Claudineia da Silva Vargas. **A escravidão no Brasil colonial nos livros didáticos de 6ª série**. 2011. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 de história e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-Pr.** 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAIXAO, Luiz Carlos da Rocha. **Políticas afirmativas e educação:** a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANTOJA, Selma. ROCHA, Maria José. **Rompendo silêncios:** história da África nos currículos da educação básica. Brasília: Comunicações, 2004.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Dados números de escola de Paranavaí.** 2014. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=79>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

PARANAÍ, Newton Guimarães Ensino Fundamental e Médio. **Projeto Político-Pedagógico.** 2010. Disponível em: <<http://www.pvaceebjanewton.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/99/arquivos/File/projetopoliticopedagogico2010.pdf>>. Acesso em: 27 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Paranavaí. **Projeto Político-Pedagógico.** 2012a. Disponível em: <<http://www.pvaceebjapanavai.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/47770/arquivos/File/pppnovo.pdf>>. Acesso em: 11 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Colégio Estadual Adélia Rossei Arnaldi. **Projeto Político-Pedagógico.** 2012b. Disponível em: <[http://www.pvaadeliarossi.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/943/arquivos/File/projeto\\_politico\\_pedagogico\\_2012.pdf](http://www.pvaadeliarossi.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/943/arquivos/File/projeto_politico_pedagogico_2012.pdf)>. Acesso em: 10 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Colégio Estadual Curitiba. **Projeto Político-Pedagógico.** Paranavaí, Paraná: 2012c.

PARANAÍ. Colégio Estadual de Paranavaí. **Projeto Político-Pedagógico.** 2012d. Disponível em: <<http://www.pvaparanavai.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/13/arquivos/File/PPP2012.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Colégio Estadual Dr. Marins Alves de Camargo. **Projeto Político-Pedagógico.** 2012e. Disponível em: <<http://www.pvamarinscamargo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/21/arquivos/File/PPPedag2012.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2014.



\_\_\_\_\_. Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranavaí, Paraná, 2012f.

\_\_\_\_\_. Colégio Estadual Flauzina Dias Viégas. **Projeto Político-Pedagógico**. 2012g. Disponível em:  
<<http://www.pvaflauzinadias.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/730/arquivos/File/PPP2012.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2014.

\_\_\_\_\_. Colégio Estadual Silvio Vidal. **Projeto Político-Pedagógico**. 2012h. Disponível em:  
<[http://www.pvasilviovidal.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/102/arquivos/File/PPP\\_Silvio\\_Vidal.pdf](http://www.pvasilviovidal.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/102/arquivos/File/PPP_Silvio_Vidal.pdf)>. Acesso em: 13 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto. **Projeto Político-Pedagógico**. 2012i. Disponível em:  
<<http://www.pvabentomunhoz.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/48/arquivos/File/PPP-BENTO-MUNHOZ-PARANAVALI-2012.pdf>>. Acesso em: 13 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Colégio Estadual José de Anchieta. **Projeto Político-Pedagógico**. 2013a. Disponível em:  
<<http://www.pvajoseanchieta.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/854/arquivos/File/PPP2013.pdf>>. Acesso em: 12 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Colégio Estadual Leonel Franca. **Projeto Político-Pedagógico**. 2013b. Disponível em:  
<[http://www.pvaleonelfranca.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/80/arquivos/File/2013PPP04\\_dezembro.pdf](http://www.pvaleonelfranca.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/80/arquivos/File/2013PPP04_dezembro.pdf)>. Acesso em: 11 de dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Escola Estadual de Mandiocaba. **Projeto Político-Pedagógico**. 2011. Disponível em:  
<<http://www.pvamandiocaba.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/1860/900/arquivos/File/ppp.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2014.

PINTO, Regina P. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. [www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/.../Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/.../Texto_1.pdf),>. Acesso em: 22 nov. 2014.

QUEIROZ, Martha Rosa F. Por que introduzir a história africana nos currículos. In: PANTOJA, Selma. ROCHA, Maria José. **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica**. Brasília: Comunicações, 2004.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, São Paulo, n. 85, p. 41-79, 2012. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a03n85.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória.

**Alea**, v. 07, n. 02, p. 305-322, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf> acesso 12/maio/>. Acesso em: 12 jun. 2015.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: \_\_\_\_\_. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ROMPATO, Maurílio, et. all. **História e memória da colonização do Paraná**: os casos de Paranavaí, Nova Londrina e Loanda. Maringá: Massoni, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a história. In: CAPELATO, Maria Helena (Org.). **História e cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva. T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas em sala de aula. In: Reunião da ANPEd, 24., 1996. Caxambu. **Anais....** Disponível em: <[jurjotorres.com/?p=105](http://jurjotorres.com/?p=105) >. Acesso em: 23 abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 03-46, out. 2007.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental**: as escolhas do professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: \_\_\_\_\_. **Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARAIVA, JOSÉ FLÁVIO. O Lugar da África: a dimensão atlântica da política externa brasileira. Brasília, EDUnB, 1996.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revistas Eletrônicas**, Porto Alegre/RS, v. 63, n. 03, p. 489-506, set./dez.

2007. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/209>>. Acesso em 04 maio 2015.

SILVA, Eronildo José da. Lei 10639/03: ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: como sua implementação é viável possível na escola? In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. 2012. Disponível em:

<<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

SILVA, Edimar Araújo; SOUZA, José Wagner de Melo Costa. **Coleção tempo de aprender: EJA**. 3. ed. São Paulo: 2013.

TRAJANO FILHO, Wilson. História da África: para quê. In: PANTOJA, Selma; ROCHA, Maria José (Orgs.). **Rompendo silêncios**: história da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5a ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 11- 35.

ZAMPARONI, Valdemir. **A África e os estudos africanos no Brasil**: passado e futuro. 2007. Disponível em: <[cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ANEXO

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DE VISITA



## AUTORIZAÇÃO DE VISITA

Caríssimo (a) representante /responsável do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, eu Angelina Duarte, portadora do Rg: 52950970, e do CPF: 81508891915 .Venho por meio desta solicitar autorização para visitar as escolas pertencentes a este Núcleo de Educação com o intuito de entregar questionários e fazer entrevistas com educadores destas unidades de ensino. Os dados serão utilizados na realização do projeto *Uma Década Depois: A Implementação Da Lei 10.639 nas Escolas do NRE de Paranavaí (2003-2013)* que faz parte do curso Mestrado em Ensino , Formação de Docente e Interdisciplinaridade, da UNESPAR/PR sob a orientação a pelo professor Dr: Ricardo Tadeu Caires Silva da UNESPAR/PR.

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma a lei 10.639/2003 está sendo implementada no currículo escolar, nos materiais didáticos e na ação cotidiana dos professores de História que atuam no Núcleo Regional de Paranavaí. Desde já agradeço a compreensão.

Eu Rosana Mulbarach de Lara.....,

representante /responsável deste Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, autorizo Angelina Duarte visitar as escolas deste Núcleo de Educação segue autorização assinada por mim

Rosana ..... Rosana Mulbarach de Lara  
 Chefe do N.R.E.  
 Decreto 5998/12 - RG 4.021.740-1

REPRESENTANTE/RESPONSÁVEL Núcleo de Educação de Paranavaí.

..... 15 , setembro , 2014 .....

