

# Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira\*

## *Narratives of teachers on the binding of teaching of History and Afro-Brazilian Culture*

DELTON APARECIDO FELIPE\*\*

TERESA KAZUKO TERUYA\*\*\*



**RESUMO** – Este artigo analisa as representações das professoras e dos professores sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ambiente escolar outorgada pela Lei 10.639/2003. Utiliza o eixo explicativo dos Estudos Culturais por entender que a produção de saberes é construída por um cruzamento de narrativas, que ora se combinam, ora se negam. Apresenta os dados coletados junto a um grupo de docentes que frequentaram um curso de extensão intitulado: O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Os resultados indicam que para reconhecer os sujeitos sociais com equidade nos processos educativos exige-se o desenvolvimento de um novo olhar e uma nova postura para identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no ambiente escolar.

**Palavras-chave** – formação docente; história e cultura afro-brasileira; narrativas

**ABSTRACT** – This article examines the representations of teachers and teachers on the mandatory teaching of History and African and Afro-Brazilian culture in the school environment granted by Law 10.639/2003. Uses of Cultural Studies explanatory axis on the understanding that the production of knowledge is built by an intersection of narratives, which sometimes combine and sometimes refuse. Presents data collected from a group of teachers who attended the extension course entitled Cinema in the teaching of History and African and Afro-Brazilian culture in basic education. The results indicate that to recognize the subjects with social equity in educational processes requires the development of a new look and a new approach to identify the different cultures that intertwine in the school universe.

**Keywords** – teacher training; history and afro-brazilian culture; narratives

## INTRODUÇÃO

O espaço escolar é, inevitavelmente, um espaço cultural e a sala de aula é um local onde as diferenças culturais borbulham a todo instante, ou seja, nesse espaço convivem seres humanos com distintas formas narrar e representar o mundo. Ao narrar suas experiências e suas

representações, os sujeitos expressam os seus saberes, dando visibilidade ao seu modo de vida e suas relações sociais.

A necessidade que temos de contar, ouvir, ver e ler narrativas, pode ser compreendida como uma necessidade de se representar e representar o “outro”. As narrativas expressam os sentidos, os significados e as representações

\*O texto apresenta uma parte dos resultados da dissertação intitulada: **Narrativas para alteridade**: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2009. Apoiado pelo CNPQ.

\*\*Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Universidade de Aveiro-Portugal e Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia; Aprendizagem e Cultura–Gepac/UEM e do Núcleo de Estudo Interdisciplinar Afro-Brasileiro da Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR, Brasil). *E-mail*: <ddelton@gmail.com>.

\*\*\*Doutora em Educação e Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá e Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia; Aprendizagem e Cultura – Gepac/UEM (Maringá, PR, Brasil). *E-mail*: <tkteruya@gmail.com>.

*Artigo recebido em outubro de 2011 e aprovado em setembro 2011.*

de experiências individuais e coletivas, que contribuem para o processo contínuo de produção de identidades posicionadas no interior dos diversos saberes sociais a partir da compreensão que temos delas. Tivemos como objetivo investigar as representações das professoras e professores sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ambiente escolar outorgada pela Lei 10.639/2003. Para tanto, organizamos e ministramos um curso de extensão<sup>1</sup> intitulado: *O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica*, na Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE), destinado aos professores e às professoras da rede estadual.

A publicação da Lei 10.639 em janeiro de 2003 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação determinou a inclusão do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que reexamina o lugar da África na história da humanidade e as contribuições econômicas, sociais e culturais dos afrodescendentes no Brasil. Assim, escolas brasileiras são desafiadas a incluir nos currículos a prerrogativa dessa Lei para que seus docentes realizem uma nova leitura e construam outras narrativas sobre os negros afrodescendentes.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do ensino básico, que foram elaboradas a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, mobilizam os professores e professoras a discutirem os conteúdos referentes a essa temática nos currículos escolares. Nesse processo de repensar o currículo escolar é necessário rever as subjetividades cristalizadas historicamente em relação às identidades étnico-raciais, a fim de construir novas formas de ver a história da população negra brasileira nos contextos multiculturais.

### **AS MÚLTIPLAS NARRATIVAS COMO FORMA DE (RE)CONHECER O “EU” E O “OUTRO”**

Para os estudiosos dos Estudos Culturais como Hall (1997), Costa (2002) e Silva (2007), conhecer a si e ao outro perpassa pelo processo de produção de sentidos atribuídos pelas narrativas que contamos, ouvimos e lemos. Não é uma atividade intraindividual, mas sim uma prática social dialógica, que implica entender que as narrativas são construídas referenciando as realidades sociais e os processos identificatórios dos sujeitos sociais.

A produção de saberes também é construída por um cruzamento de narrativas, que ora se combinam, ora se negam. Nesse sentido, a compreensão das narrativas sociais demanda a compreensão daquilo que Jovchelovitch

(2008) chama de dimensões das representações, ou seja, é necessário perguntar sobre que condições particulares um sistema de saberes é produzido e sustentado.

As representações de um saber se manifestam nas múltiplas narrativas, nas criações, nas produções e nas divulgações que dão visibilidade à diversidade de ser, de estar e de agir no mundo. Desse pressuposto buscamos problematizar as narrativas de professores e professoras que frequentaram e participaram do curso de extensão intitulado: *O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica*. Foram organizados seis encontros, nos dias 8/4, 15/4, 22/4, 6/5, 13/5 e 20/5 do ano de 2008, às terças-feiras, das 8h às 12h, totalizando 30 horas/aula.

O curso teve um caráter de intervenção pedagógica na formação continuada de docentes da educação básica, com o objetivo de problematizar a narrativa filmica para refletir sobre as potencialidades imagéticas do cinema e do vídeo relativos ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Percebemos que as narrativas de professores e professoras participantes no curso expressaram diferentes representações sobre as proposições da Lei 10.639/2003.

O Núcleo Regional de Educação de Maringá se localiza no norte paranaense, tendo a cidade de Maringá como polo. Os dados divulgados no censo 2010 do **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam** que 252.951 dos 357.077 moradores da cidade<sup>2</sup> se declararam brancos, representando 70,8% do total. Os afrodescendentes representam 22,2%, os amarelos 0,03%, e os indígenas 0,001% (BRASIL, 2010). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Brasil, 2004) alerta que:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 9).

Desde já anunciamos que uma das premissas do curso foi alertar que não é necessário que se tenha alunas e alunos negros em sala de aula para se trabalhar com História e Cultura Afro-Brasileira, e que essa também não é uma obrigação só dos professores e professoras que se autodeclararam afrodescendentes.

No curso de extensão *O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica* frequentaram sessenta e três cursistas, que são docentes da rede estadual de educação de Maringá e região. No levantamento dos cursistas<sup>3</sup> inscritos no

curso, constatamos que a maioria atuava na disciplina de História, mas também havia cursistas de outras áreas, tais como: Artes, Ciências Biológicas, Ensino Religioso, Geografia, Matemática e Português. O predomínio de docentes na área de História inscritos no curso pode ser explicado pelas atuais configurações desta disciplina, que exigem o constante diálogo com as várias culturas sociais, rompendo com o silenciamento imposto aos vencidos da história (FERRO, 1989). No entanto, outras disciplinas também devem trabalhar o conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como recomenda a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

[...] desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 2).

As diretrizes oficiais que estabelecem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana recomendam que esse conteúdo não seja responsabilidade de uma única disciplina ou um professor ou professora, mas tenha o envolvimento de toda comunidade escolar. Em virtude da quantidade e diversidade das informações em nossa coleta de dados durante o curso de extensão, dos sessenta e três cursistas, selecionamos para análise das narrativas dos sujeitos aqueles que atendessem aos seguintes critérios:

- Primeiro, serem professores e professoras da educação básica vinculados à rede estadual de educação. Esse critério busca confirmar as constatações de pesquisas, já realizadas por Fernandes (2005), de que a escola pública ainda não aprendeu a conviver com a diversidade cultural e nem lidar com crianças e adolescentes dos grupos sociais historicamente excluídos no Brasil. Todos os inscritos no curso trabalhavam na rede pública estadual de educação.
- Segundo, participar dos seis encontros do curso e entregar todas as atividades propostas. A efetiva participação em todos os encontros e a entrega dos questionários permitiu ao pesquisador, em interação com os sujeitos da pesquisa, construir um panorama teórico sobre as possibilidades de utilizar filmes como fonte de pesquisa no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Dos 63 professores, 53 professores atenderam a esse critério.

- Terceiro, ter concluído a formação em nível superior após a promulgação da Lei 9394/1996, Lei que ratifica a posição da Constituição Federal de 1988 e determina que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, conforme art. 26, § 4º (BRASIL, 1998). Com isso, dispõe no currículo a questão da formação étnico-racial no Brasil (FERNANDES, 2005). Esse critério limitou o número a 22 sujeitos, que, durante a sua formação, tiveram contatos com as leis que já defendiam a educação étnico-racial.

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

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

Nessa perspectiva concordamos com Jovchelovitch (2008), de que todo conhecimento narrado é sustentado por uma comunidade e deve ser compreendido no plural. Não há uma única forma de narrá-los, mas muitas. O saber é um ato que depende de quem sabe, o que sabe, por que sabe, para que alguém sabe. O saber é heterogêneo e maleável, cuja racionalidade e lógica não se define por uma norma transcendental, mas em relação ao contexto social, psicológico e cultural de uma comunidade.

O saber é móvel, transforma-se, assume novas e diferentes roupagens ao ser inserido nos campos epistemológicos variados. Essas transformações do saber e a forma como são narradas têm origens nas relações sociais em jogo e na forma como os grupos são representados. As experiências humanas são construções e interpretações que não são únicas e nem verdadeiras, mas subjetivas, relativas e políticas. O saber é uma dessas

construções, por isso não é neutro, nem homogêneo e nem estático. A lógica do saber nesse referencial é vista como uma categoria permeada por relações históricas, sociais e políticas, constituída de valores, significados e sentidos múltiplos. Em outras palavras, cada saber expressa visões particulares, significados próprios de determinadas culturas e insere-se na disputa pela manutenção do poder. Sendo assim, as narrativas têm como característica construir processos de valorização ou desvalorização dos múltiplos sujeitos, o que dependerá sempre dos interesses que estão em jogo ao narrar.

Ao inserirmos os cursistas em contato com diferentes formas de pensar sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conseguimos visualizar várias representações sobre as proposições da Lei 10.639/2003 nas salas de aula brasileiras, como veremos a seguir.

### **CONSTRUINDO NARRATIVAS SOBRE LEI 10.639/2003**

Uma das propostas do curso era possibilitar um espaço de interação entre os cursistas, a narrativa filmica e os pesquisadores, para que (re)pensassem as novas bases para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No decorrer dos seis encontros os cursistas narraram suas percepções com a crescente presença das questões étnico-raciais na educação brasileira e começaram a perceber que narrar histórias e suas representações sobre um fato é “produzir novos sentidos, é reatualizar em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história” (PÉREZ, 2003, p. 112). Com isso, os cursistas manifestaram dilemas e contrapontos sobre as diretrizes para a educação étnico-racial, construindo diversas representações para explicar as demandas escolares impostas pela Lei 10.639/2003.

No decorrer do curso, em diferentes momentos, os cursistas narraram suas representações sobre a Lei 10.639/2003, os dilemas acerca de sua formação profissional e tensões teóricas em suas práticas provocadas pelo ensino da História e Cultura Afro-Brasileira diante de possíveis conflitos étnico-raciais na escola, especificamente na sala de aula. Para melhor compreensão do leitor, sistematizamos as narrativas dos cursistas em blocos que evocam diferentes representações que eles e elas têm sobre a obrigatoriedade. Informamos que por priorizarmos as falas que foram registradas no Diário de Bordo durante o curso de extensão, não identificamos quem fez as narrativas, mas sim o foi narrado, já que esse método de coleta de dados, como informa Ferraço (2003, p. 163), permite nos preocuparmos “não com quem disse, mas o que foi dito”.

No primeiro bloco de narrativas dos cursistas por nós selecionados, observamos as representações ancoradas no

conceito de democracia racial, nas seguintes afirmações: “No Brasil, o preconceito é social e não racial”; “Existe negro rico e pobre branco”; “Quem é negro no Brasil, somos todos uma mistura”; “Tem gente que procura preconceito” e “Mas, existe preconceito contra loira, por exemplo: a loira burra”. Essas narrativas que expressam as subjetividades docentes estão apoiadas na concepção da democracia racial, ou seja, a ideia de que no Brasil não existe racismo, porque somos miscigenados. Essas concepções foram formuladas pelos sociólogos Freire (1987) e Holanda (1989) na década de 1930, e a partir da década 1980 foram combatidas pelo Movimento Negro Unificado. As representações da não existência do racismo no Brasil tornam-se um obstáculo para compreender a necessidade da Lei 10.639/2003, já que na lógica democracia racial não existe racismo, também não há necessidade de uma lei para combater ou questionar o racismo na sala de aula.

Dessa forma, se somos todos iguais, como afirmam algumas narrativas coletadas, as diretrizes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana adquirem um caráter problemático à educação, porque o que se pretende com a nova legislação, na leitura e interpretação desses cursistas, é um tratamento especial para negros, contrariando a concepção de educação igual para todos.

O segundo bloco de narrativas sustenta-se na meritocracia, como observamos nas seguintes falas: “Quem se esforça consegue vencer na vida, sendo negro ou branco”; “Tem gente que não quer nada com nada”; “Veja você (referindo-se ao pesquisador que é negro), você lutou e conseguiu”. Essas narrativas carregam a concepção de que, independente das amarras sociais, somos todos iguais. Têm como base o princípio de igualdade forjado no Iluminismo. Este princípio não atende às necessidades dos grupos sociais marginalizados historicamente e não reconhece as ações pedagógicas com possibilidade de intervenção nos processos de exclusão no espaço da sala de aula por causa do gênero, raça e condição social.

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

O terceiro bloco de narrativas ancora suas representações na culpa da população negra pelo processo de racismo que vivenciam em seu cotidiano, como, por exemplo, as seguintes falas: “Tem pessoa de cor que não

gosta de ser chamada de negra”; “Os negros são racistas com eles mesmos”; e “As mulheres negras vivem com o cabelo alisado”. Os cursistas destas narrativas argumentam que os próprios negros se rejeitam. Nessas falas há um tom de acusação, culpando o negro por não aceitar-se como tal e indicando que é esse o motivo da existência do racismo contra a população negra. Essas narrativas desconhecem o efeito perverso do racismo no Brasil, que tem nas teorias do branqueamento a negação da negritude, por isso muitos sujeitos da negritude não se reconhecem como negros e buscam em si ou em seus filhos um ideal de branquitude.

No entanto, pedagogicamente é necessário entender porque no Brasil uma parte da população afrodescendente nega a sua própria negritude. Essas posturas de culpabilização dos negros pelo racismo colaboram com a morte da indignação e do espanto, como nos alerta Santos (2006), e encaminham para a trivialização das consequências perversas da sutileza das discriminações raciais no Brasil.

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

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

Apesar da dificuldade de alguns cursistas em entender a necessidade da efetivação da Lei 10.639/2003 e por que ela foi aprovada, narraram o que entendiam e quais suas sensações sobre esse dispositivo legal. As discussões durante o curso de extensão foram suscitadas ora por uma cena do filme exibido, ora pela fala de outro professor ou professora. Vários cursistas utilizaram-se das imagens filmicas para verbalizarem os seus sentimentos e suas concepções em relação ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação escolar.

Nesse contexto, compreendemos que as novas diretrizes exigem dos profissionais da educação a

mobilização de subjetividades, a desconstrução de noções e de concepções aprendidas durante a formação escolar, além de enfrentar os preconceitos e o racismo fora dos muros escolares.

A utilização de cenas foi aproveitada por entender-se que o filme como fonte de pesquisa é uma das possibilidades de se trabalhar a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana na sala de aula. O cinema, além de ampliar a nossa reflexão sobre os diversos temas sociais, permite investigar outras fontes que vão além do currículo oficial, potencializando a formação de cidadãos dispostos a perceber a diferença. A educação escolar, com base em um currículo que contempla o outro, requer uma reflexão social para subsidiar a formação dos educadores e educadoras no cumprimento de uma das exigências da prática docente atual, que é a realização de uma análise das imagens que representam o mundo contemporâneo.

Para Noma, Teruya, Padilha (2000), analisar o filme como uma fonte da qual o educador pode valer-se para compreender a história implica refletir sobre o processo em curso. As imagens tornaram-se essenciais ao estudo da história e à reflexão social pelo poder que elas ganharam no decorrer do século XX, de formar ou deformar opiniões, de padronizar posições ideológicas e de construir ou desconstruir estereótipos. É preciso enfatizar que se pretende utilizar o filme como fonte de estudo na ação pedagógica para uma reflexão sobre a sociedade multirracial, tendo como base a pluralidade cultural. É importante trabalhar em uma perspectiva crítica, para levar em consideração o registro humano que precisa ser decodificado, interpretado e, muitas vezes, desconstruído.

Foram utilizados os seguintes filmes no decorrer do curso para estabelecer um processo de diálogo com os cursistas: O filme *Amistad*,<sup>4</sup> que narra um fato ocorrido em 1839, em que dezenas de africanos, oriundos de Serra Leoa, a bordo do navio negreiro espanhol *La Amistad*, matam a maior parte da tripulação e obrigam os sobreviventes a levá-los de volta à África. Enganados, desembarcam na costa leste dos Estados Unidos, onde, acusados de homicídio, são presos, iniciando um longo e polêmico processo de julgamento, em uma época de divergências internas naquele país entre o norte abolicionista e o sul escravista, que caracterizavam o prenúncio da Guerra de Secessão.

O filme *Macunaíma*,<sup>5</sup> *herói de nossa gente* narra a história de Macunaíma, um índio tapanhuma de múltiplas etnias. Nasce negro e quando criança vive na aldeia. Quando adulto vira branco e percorre algumas cidades do Brasil, enfrentando vilões, policiais e personagens de todos os tipos. Depois de uma longa aventura urbana ele volta à selva. O filme é baseado no livro de Mario de Andrade, *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*<sup>6</sup>, escrito em 1928.

O filme *Vista a minha pele*<sup>7</sup> narra história de Maria, uma menina branca e pobre, que estuda em um colégio particular porque recebeu uma bolsa de estudos pelo fato de sua mãe ser a faxineira da escola. A maioria de seus colegas negros e ricos a hostiliza por causa de sua cor e condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, aprendeu a respeitar e valorizar as diferenças culturais e os direitos humanos. Ou seja, Luana conheceu outras linguagens, outros tipos de moradia, valores morais e religiosos, outros tipos de alimentação e vestuário convivendo com diferentes realidades. Maria quer ser a “Miss Festa Junina” da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra, até a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade de vender os bilhetes para seus conhecidos, que são na maioria pobres. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos.

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

Nesse sentido, o encontro com os cursistas constituiu-se em um espaço de tensões, resistências, contradições, conflitos e desequilíbrios. A participação e a interação desse público aumentaram no decorrer dos encontros e das discussões. A participação saiu do nível de provocação, como foi observado nos primeiros encontros, passando a uma participação que exigia não somente a discussão e reflexão sobre as questões em pauta, mas o envolvimento afetivo com o curso, como foi apresentado nos últimos encontros. Bordenave (1983), em sua concepção de participação, assevera que a pesquisa-ação participativa carrega em si um potencial de crescimento da consciência crítica, porque permite aos sujeitos pesquisados mudar as suas concepções durante e após a pesquisa.

Organizamos com a pesquisa um espaço para que os cursistas pudessem narrar os sujeitos sociais, buscando conhecer e se reconhecer nos sujeitos como iguais no processo de construção social. Não se trata aqui de substituir uma narrativa por outra no espaço escolar, mas sim de propiciar aos docentes a possibilidade de vivenciar as conexões entre as diversas narrativas sobre a Lei 10.639/2003, compreendendo as relações de poder envolvidas nas hierarquizações de diferentes manifestações culturais no Brasil no decorrer da história.

Trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma exigência formal no Brasil para o início

do século XXI. Essa cobrança para lidar com a diversidade no cotidiano escolar, que foi incluída no currículo e nas práticas educativas, faz parte da política de valorização dos múltiplos sujeitos sociais. Trata-se de uma estratégia política dos diferentes grupos sociais que reivindicaram um tratamento justo e igualitário às suas singularidades, “desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano” (GOMES, 2007, p. 22).

Para Santos (1996), a construção do espaço escolar que reconhece os sujeitos sociais com equidade nos processos educativos exige o desenvolvimento de um novo olhar e uma nova postura para identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no espaço escolar. É preciso reinventar a escola e reconhecer a sua especificidade e identidade, para distingui-la de outros espaços de socialização e mediações realizadas nas interações e nos impactos de múltiplas culturas nos sujeitos do mesmo universo social e simbólico.

### **RECONSTRUINDO NARRATIVAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR**

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

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

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

Para construir narrativas múltiplas é necessário incluir as manifestações culturais da população negra, que luta pela visibilidade de seus direitos, problematizar o preconceito racial e reconhecer o conhecimento dos povos africanos como aspectos significativos da nação brasileira. As manifestações políticas e reivindicatórias, em especial as do Movimento Negro, pressionaram as políticas sociais e educacionais a repensar a situação do negro ao longo da História. As propostas de reformulação do pensamento educacional brasileiro, segundo Gomes (2007), tiveram como base as denúncias feitas por esse Movimento sobre a existência de preconceitos presentes nos livros didáticos e nos discursos dos docentes.

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

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

Para estabelecer um processo de alteridade entre os múltiplos sujeitos é preciso reconhecer o “outro” e entender que ser diferente ou fazer diferente não pode ser critério de exclusão. Por isso, os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes devem ser questionados, as certezas que foram socialmente construídas devem ser fragilizadas e desvanecidas. É imperativo, portanto, desconstruir, pluralizar, ressignificar e reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções e horizontes de sentidos. É um dever dos profissionais da educação assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (CANDAUI, 2006).

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo

estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (GOMES, 2007, p. 18).

Construir os caminhos para valorizar os sujeitos socialmente não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o “outro”. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar que essa diferença foi produzida historicamente e quais são os jogos de poder estabelecidos por ela. Silva (2007) nos alerta que a diversidade biológica pode ser um produto da natureza, mas que não podemos afirmar o mesmo sobre a diversidade cultural. Para este autor, a diversidade cultural não é um ponto de origem, em vez disso, ela é um processo conduzido pelas relações de poder constitutivo da sociedade, que estabelece o “outro” diferente do “eu” e o “eu” diferente do “outro” como uma forma de exclusão e marginalização.

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

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

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

eliminação simbólica do afro-brasileiro e africano e da história nacional (FELIPE, 2009).

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa perspectiva não definimos certos conhecimentos como válidos e verdadeiros e outros como supérfluos e irrisórios. Cabe à escola a tarefa de pensar possibilidades de acesso às diferentes culturas, não no sentido de incluir em seu calendário datas exclusivas para trabalhá-las, mas no sentido de permitir que os alunos compreendam que há diferenças e semelhanças entre uma cultura e outra. As relações de disputa por posições sociais e conhecimentos são carregadas de interesses particulares inerentes tanto à sua própria cultura quanto às outras culturas. Por isso, é necessário que alunos e alunas conheçam a cultura de outros grupos e a história de sua própria cultura em um processo de interação e alteridade.

Ao final do curso de extensão constatamos que as representações dos cursistas sobre o ensino de História

e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica estão ancoradas no conhecimento que eles têm sobre a história da negritude no Brasil e nos processos de marginalização vivenciados por esse grupo. O curso possibilitou a ampliação do conhecimento sobre os processos formativos da população brasileira e a reflexão sobre as subjetividades que perpassam as ideias que sustentam o preconceito e a discriminação racial.

Desse modo, no tocante à realidade brasileira, o estudo da cultura da população afro-brasileira posiciona-se como uma contribuição direta aos diversos segmentos da população brasileira, sobretudo da população negra. Desde os primórdios da colonização, marcada pela discriminação racial, os negros tiveram as suas práticas ancestrais abafadas, marginalizadas e deturpadas, comprometendo, assim, a sua inserção plena no processo social brasileiro.

Essa repressão cultural, camuflada pelo mito da democracia racial, desdobra-se no não reconhecimento dos valores e das práticas sociais de raízes africanas, interiorizadas pelo conjunto da população brasileira, independentemente de sua origem racial.

Os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana articulam a realidade daquele continente com a realidade social brasileira para salientar as identidades formadoras da nossa população, seja esta europeia, asiática, indígena ou africana. Com isso, enfatizamos a existência dos laços que unem o Brasil ao continente africano, tais como: as práticas religiosas, a música, a dança, a oralidade, a culinária, o artesanato, as técnicas agrícolas e a linguagem, construindo assim novas narrativas para perceber a população negra no tecido social brasileiro.

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

## REFERÊNCIAS

- AMISTAD. Diretor: Steven Spielberg. Distribuído por Warner Home Vídeo, EUA. 1997.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense. 1983.



BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, MEC/Secad, 2004.

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

CANAU, Maria Vera. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

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

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 39, p. 250-266, set. 2010.

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

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

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

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

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

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

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

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACUNAÍMA: um herói de nossa gente. Diretor: Joaquim de Andrade. Distribuído por Brasil filmes. Brasil, 1969.

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 23-37.

NOMA, Amélia K.; TERUYA, Teresa K.; PADILHA, Augusta. Cinema, história e educação: projeto videoteca pedagógica. In: **Anais do Seminário de Pesquisa PPE**. Universidade Estadual de Maringá/PR: 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 67-78.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memórias d’África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VISTA A MINHA PELE. Diretor: Joel Zito Araújo. Distribuído por CEERT. Brasil, 2003.

## NOTAS

<sup>1</sup> O Curso de Extensão consta no registro 012/2008, Livro AC-60, junto à Diretoria de Extensão da Universidade Estadual de Maringá/PR.

<sup>2</sup> Foi citado dado da cidade Maringá e não a região de abrangência do Núcleo Regional de Educação porque não encontramos pesquisas que utilizem o critério etnia/raça/cor para quantificar a população afro-descendente.

<sup>3</sup> Todos os cursistas são professores e professoras participantes do curso de extensão *O cinema na formação de professores no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Todos assinaram o Termo de Consentimento autorizando a utilização dos dados coletados para esta pesquisa que foi submetida e aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá/PR. Os termos de consentimento e os questionários aplicados estão armazenados junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/PR.

<sup>4</sup> *Amistad* – foi lançado em 1997 nos Estados Unidos. Direção de Steven Spielberg. Distribuído por Warner Home Vídeo.

<sup>5</sup> *Macunaíma, herói de nossa gente* – foi lançado em 1969 no Brasil. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Distribuído por Brasil Filmes.

<sup>6</sup> O subtítulo do livro *Macunaíma* de Mario de Andrade é *o herói sem nenhum caráter* de 1929, enquanto o subtítulo do filme *Macunaíma* de Joaquim Pedro de Andrade de 1969, baseado no livro de Mario de Andrade é *herói de nossa gente*. A mudança de subtítulo do livro para obra cinematográfica significa também uma mudança na concepção sobre a representação do brasileiro mestiço em 1929, quando a teoria biológica de branqueamento ainda era forte no pensamento da elite brasileira. Já em 1969 as teorias sociológicas apontavam o mestiço como uma característica marcante da identidade do brasileiro como um povo singular formada por essa mistura entre negros, índios e brancos, uma característica negada no final do século XIX e início do século XX, quando se difundiu as teorias de branqueamento de origem européia.

<sup>7</sup> *Vista a minha pele* – foi lançado em 2003 no Brasil. Direção de Joel Zito Araújo. Distribuído por CEERT.