**A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO:** representações de professores/as negros/as sobre currículo, identidade e cotidiano escolar

**Fábio de Farias Soares1** (Ufac)

(fabio.soares@ufac.br)

**Rafael Marques Gonçalves2** (Ufac)

(rafamg02@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho resulta de pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Findo este processo, tornou-se possível constatar algumas considerações, das quais parte serão aqui apresentadas. Toma-se como ponto de partida o estabelecimento da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo o currículo escolar, e as Diretrizes resultantes desta feita. Em vista disso, a pesquisa objetivou compreender, a partir da perspectiva docente, como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas políticaspráticas curriculares cotidianas. Para tanto, foram estabelecidos diálogos com as contribuições de Certeau (1998), Ferraço et al. (2018), Gomes (2005; 2011), Hall (2006), Munanga (2004), Pais (2003), dentre outros/as. Através das narrativas docentes, pôde-se compreender que, apesar dos avanços ocorridos com a implementação da Lei, a forma como a identidade étnico-racial negra é inserida no Livro Didático de História continua a reproduzir estereótipos, hierarquias raciais, discursos racistas e eurocêntricos que contribuem para uma representação negativa do continente africano e da população negra. Entretanto, considera-se que, assim como os/as professores/as atuantes em sala de aula possuem estratégias de resistência local/cotidiana, os/as pesquisadores/as podem apreender estas e novas astúcias que possam contribuir para a formulação e reflexão de políticas públicas, o pensamento democrático e o contexto educacional de forma geral, tendo em vista as ameaças recorrentes e cortes cotidianos no campo da Educação.

**PALAVRAS-CHAVE**: Identidade Étnico-racial negra; Livro Didático; Currículo; Cotidianos.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o Livro Didático (LD) constitui-se como um dos mais importantes materiais de apoio à prática didático/pedagógica de professores e professoras. Este, caracteriza-se como artefato pedagógico e cultural complexo que sintetiza, em linguagem acessível, práticas culturais e saberes científicos. Entretanto, livros e outros materiais didáticos não são objetos neutros cuja finalidade esteja limitada apenas ao processo “formal” de ensino e aprendizagem, tendo em vista as representações que estes podem fazer do mundo, das sociedades e das diferentes culturas.

Nesse sentido, torna-se necessário trazer à tona a centralidade atribuída ao LD no cotidiano escolar, que deve-se, em grande medida, ao crescimento de políticas públicas educacionais (como o Programa Nacional de Livros e Material Didático – PNLD) destinadas ao fornecimento de materiais didáticos às escolas públicas brasileiras. Por consequência, a indústria do livro brasileiro se expandiu tendo no LD o seu principal segmento, o que movimenta anualmente cifras na casa dos milhões.

Levando isso em consideração, importa salientar que as representações que o LD faz, tanto do mundo quanto das sociedades, podem transformá-lo em veículo de disseminação de desigualdades, inclusive raciais. Visto que, desde a segunda metade do século XX, estudos críticos já vinham divulgando a presença de conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, com visões estereotipadas de grupos e populações (BITTENCOURT, 2008). De acordo com a autora, devido à preocupação com manifestações de hostilidade entre os povos após a guerra, órgãos nacionais e internacionais passaram a se preocupar com o conteúdo presente nos manuais didáticos, especialmente, nos livros de História.

Nesse sentido, os movimentos sociais negros têm se mobilizado na denúncia e combate ao tratamento discriminatório detectado em materiais didáticos, conquistando vitórias como, por exemplo, a Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo o currículo escolar.

Desse modo, nesta pesquisa buscou-se compreender, a partir da perspectiva docente, como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas *políticaspráticas* curriculares cotidianas. Para tanto, realizou-se investigação pautada na perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, com a realização de revisão bibliográfica, pesquisa documental e roda de conversação com os sujeitos/autores da pesquisa.

2 IDENTIDADE NEGRA NO LD: ENTRE NARRATIVAS DE DESABAFO E RESISTÊNCIA

Este trabalho localiza-se *teóricopoliticamente[[1]](#footnote-1)* no mesmo sentido que Gomes (2011) ao adotar a utilização do termo relações “étnico-raciais” em superação à famosa dicotomia “raça” versus “etnia”. Assim, compreende-se que, teórico e politicamente, este é o termo mais adequado para entender a realidade do negro/a brasileiro/a, compreendendo as questões concernentes à população negra para além das características físicas e das classificações raciais, abarcando também a dimensão simbólica, cultural, territorial, mítica, política e identitária.

De igual modo, entende-se “currículo” para além do documento prescritivo que norteia a educação escolar. Assim, a perspectiva que mais se aproxima a compreensão de currículo aqui adotada é a do cenário pós-crítico, onde currículo pode ser o conjunto de conceitos técnicos, categorias psicológicas, a própria grade curricular, os conteúdos, o LD, dentre outras noções feitas nele (SILVA, 2010).

Tendo isso em vista, neste momento serão apresentados alguns dos resultados encontrados na investigação realizada no ano de 2021 com os/as sujeitos/autores da pesquisa. Estes/as constituem-se como parte integrante do estudo, mas também produtores/as deste conhecimento. Surgiram por possuírem a qualidade de graduados/as em Licenciatura em História (com experiência na Docência) e formados/as – por meio de formação continuada – em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) por meio do curso de especialização “Uniafro[[2]](#footnote-2): Política de Promoção de Igualdade Racial nas Escolas”. Deste universo, foram selecionados 05 sujeitos(as)/autores(as), quatro professoras e um professor, para participarem das rodas de conversação.

2.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADE, CURRÍCULO E COTIDIANO

As narrativas selecionadas a partir da realização de roda de conversação (REIS et al., 2017) com os sujeitos/autores (FERRAÇO et al. 2018) da pesquisa foram marcadas por partilhas de conhecimentos, desabafos, críticas, relatos pessoais, denúncias, resistências, dentre outras coisas. Através delas, pôde-se ter uma maior noção acerca do entendimento que as professoras e o professor possuíam/possuem acerca do LD de História e a relação deste com os tipos de currículo e o cotidiano.

Desse modo, constatou-se que as narrativas docentes demonstraram uma compreensão de identidade bastante ampla. Compreendendo que a construção da identidade ocorre através de um longo processo relacionado com outros contextos. Tal qual Hall (2006), compreende-se identidade como acepção plural da forma como os indivíduos se veem e se relacionam com o mundo e com os outros. Sendo assim, a construção das identidades envolve diversos contextos, desde aspectos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, mas também étnicos e raciais.

Em vista disso, durante a realização das rodas de conversação percebeu-se que, em relação a forma como o professor e as professoras, especialistas em ERER, veem a identidade étnico-racial negra no LD de História, existe um consenso de que, embora tenham ocorrido avanços com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a forma como a identidade negra é inserida no LD e no currículo não corresponde às expectativas geradas com a promulgação da referida lei. Por consequência, as narrativas corroboram com a afirmativa de Silva (2008) acerca da permanência do racismo na literatura didática.

Nesse aspecto, a compreensão que as professoras e o professor possuem sobre currículo também torna-se importante, pois indicia a liberdade que estes possuem de interpretação e invenção política em seus cotidianos. A partir da discussão da palavra “currículo” surgiram diversas compreensões que demonstraram a pluralidade e a complementariedade das acepções nas redes de conhecimento compartilhadas por esses(as) docentes. Entretanto, as narrativas parecem flutuar entre as concepções críticas e pós-críticas de currículo.

Desse modo, percebeu-se que as professoras e o professor buscam ressignificar o que é imposto, criando *políticaspráticas*, ou políticas na prática, para efetivar o trabalho com a ERER. Contudo, a elaboração curricular advinda da necessidade de efetivação dessa política, parece depender mais de um posicionamento político por parte do(a) professor(a) do que da obrigatoriedade do ensino, o que tem se caracterizado como desafio pois, como denunciam as narrativas, esse posicionamento tem faltado em grande parte das escolas, gestões e também por parte dos professores.

Para ampliar a discussão, lançou-se mão da noção de consumo de Michel de Certeau (1998), para referir-se aos atos cotidianos do homem (e também da mulher) ordinário. Neste caso, representados pelo professor e as professoras participantes da pesquisa. O empréstimo do termo ancora-se no fato de que esses docentes ressignificam suas ações e usam aquilo que lhes é imposto para consumo de outras maneiras, por vezes diferentes das regras de “consumo oficial”, como, por exemplo, o currículo, que não é simplesmente consumido enquanto “oficial”, mas construído nos cotidianos escolares.

As narrativas também se dividem entre as práticas que usam o LD como recurso e defendem a sua utilização e as que não o utilizam. Estas, criticam a forma como os conteúdos são apresentados e resistem como escolha política. Em relação as narrativas que defendem a utilização do LD como recurso, ancoram-se no argumento de que, apesar das lacunas do livro, pode-se utilizar o “silenciamento” do LD em relação a determinadas temáticas como recurso, ponto de partida para outras reflexões. Nesse sentido, as narrativas docentes expressam o entendimento de que, apesar da estrutura racista de um livro, ele pode tornar-se um aliado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, nos despedimos com algumas considerações acerca do que foi explanado. Assim, as rodas de conversação tornaram-se uma potencialidade para a pesquisa, uma experiência que proporcionou outras maneiras de fazer ciência, pensar escola, currículo, ERER, política... em uma perspectiva coletiva de construção de outros significados.

Nesse aspecto, as narrativas docentes apontam para o sentido de que, apesar dos avanços e mudanças provocados com a implementação da Lei nº 10.639/2003, a forma como a identidade negra é inserida no LD de História continua a reproduzir estereótipos, hierarquias raciais, discursos racistas e eurocêntricos que contribuem para uma representação negativa do continente africano e a vinculação de personagens negras à sujeitos escravizados sob uma perspectiva de silenciamento. No entanto, a forma como vem sendo inserida a identidade negra nos LD de História não tem impedido o professor e as professoras de trabalharem a ERER em sala de aula, visto que através de suas *políticaspráticas* curriculares cotidianas, formas de interferir e ressignificar o currículo expandem a compreensão deste para além de um documento prescrito, tornando-o uma produção cotidiana.

Entretanto, considera-se que, assim como os/as professores/as atuantes em sala de aula possuem estratégias de resistência local/cotidiana, os/as pesquisadores/as podem apreender estas e novas astúcias que possam contribuir para a formulação e reflexão de políticas públicas, o pensamento democrático e o contexto educacional de forma geral, tendo em vista as ameaças recorrentes e cortes cotidianos no campo da Educação.

**REFERÊNCIAS**

BITTENCOURT, Circe Maria. (org.). Linguagens e ensino. In:\_\_\_\_\_ **O saber histórico em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FERRAÇO, C.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA. T.T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

1. Observa-se que a grafia do termo une as palavras “teoria” e “política”, pois entede-se ambas como indissociáveis, pertencentes ao mesmo processo nas dimensões teóricas e práticas (método e/ou política), tal qual a ação e reflexão etc. [↑](#footnote-ref-1)
2. Uniafro foi um programa financiado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/ MEC) e possuiu duas edições na Ufac, a primeira em 2013 em formato de especialização e a segunda em 2016 como aperfeiçoamento. [↑](#footnote-ref-2)