

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CIDADANIA EM UM PAÍS INTERCULTURAL: O USO DE IMAGENS NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULAⁱ

Dr. Diogo da Silva Roiz  0000-0001-8952-7826

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Dr. Jonas Rafael dos Santos  0000-0001-9371-6419

Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

RESUMO: O objetivo deste texto é discutir como a lei 10.639/03 possibilitou legitimar uma prática pedagógica “positiva” em relação à história do negro no Brasil. Ao mesmo tempo detêm-se em analisar uma prática pedagógica aplicada em duas escolas (uma municipal e outra estadual) no município de Campinas, no estado de São Paulo, tendo por base os

estudos culturais, especialmente o conceito de “interculturalismo”. As práticas pedagógicas desenvolvidas no “chão das escolas” pautaram-se na utilização de imagens (como cenas de filmes,) e letras de músicas (como o rap) para se ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: cultura afro-brasileira; interculturalidade; lei 10.639/03.

THE SOCIAL CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP IN A COUNTRY INTERCULTURAL: THE USE OF IMAGES IN THE TEACHING OF HISTORY AND AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: The objective of this text is to discuss how the law 10.639/03 made it possible to legitimize a pedagogical practice "positive" in relation to the history of blacks in Brazil. At the same time stops to examine a pedagogical practice applied in two schools (one State and one city) in the municipality of

Campinas, in the State of São Paulo, based on cultural studies, especially the concept of "interculturalism". Pedagogical practices developed in the "ground school" followed the use of images (like movie scenes,) and lyrics (as rap) to teach the history and African and Afro-Brazilian culture in the classroom.

KEYWORDS: Afro-Brazilian culture; interculturality; law 10.639/03.



A busca da libertação da “raça” é um problema de especial urgência para aqueles que, tal como os negros modernos no período posterior à escravidão transatlântica, foram designados para ocupar uma posição inferior nas hierarquias duradouras criadas pela raciologia. (Gilroy, 2007, p. 33).

O objetivo deste texto é discutir como a lei 10.639/03 possibilitou legitimar uma prática pedagógica “positiva” em relação à história do negro no Brasil. Ao mesmo tempo detém-se em analisar uma prática pedagógica aplicada em duas escolas (uma municipal e outra estadual) no município de Campinas, no estado de São Paulo, tendo por base os estudos culturais, especialmente o conceito de “interculturalismo”. As práticas pedagógicas desenvolvidas no “chão das escolas” pautaram-se na utilização de imagens (como cenas de filmes,) e letras de músicas (como o rap) para se ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Dessa forma, buscou-se compreender como os procedimentos foram trabalhados em sala de aula, no ensino fundamental II, na EMEF “Maria Pavanatti Favaro”, e os resultados alcançados com o uso daqueles recursos, na construção de uma “consciência histórica” (RUSEN, 2001,2010) entre os alunos, ou seja, como estes vivenciam a sua “negritude” em alguns casos, e em outros como identificam o “negro” e o “afrodescendente” na história do Brasil em suas narrativas.

Na medida em que os indivíduos são condicionados a verem outros como “brancos” ou “negros”, isso gera um outro fator persistente na sociedade que é sua divisão socioeconômica, que além de agruparem as pessoas em diferentes segmentos sociais, dá significados a essas mesmas divisões por meio da “cor” da pele que dimensiona certa valoração ao sujeito; isto é, um indivíduo de uma dada cor é sempre propenso a pertencer a um grupo social com menor poder aquisitivo, além de seu acesso a todos os setores da sociedade estar sempre limitado a um número reduzido de possibilidades, funções e locais. Na sociedade brasileira, tal como indica Antônio Sérgio Guimarães (1999, 2004, 2006), também consiste em determinar a condição de marginalidade, submissão e exploração, e



por extensão, de predisposição a criminalidade majoritariamente ao afrodescendente.

Com a aprovação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório a introdução de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira em salas de aula do ensino fundamental e médio, poder-se-ia conjecturar a possibilidade de “usar a história” para viabilizar novas reflexões sobre a trajetória do “negro” e do “afrodescendente” na história do Brasil? Ao possibilitar que diferentes versões sobre a história do Brasil sejam ensinadas aos alunos, o professor de história, artes e língua portuguesa teria condições de viabilizar mecanismos de combate ao racismo e respeito às diferenças socioculturais para firmar a alteridade? Quando passamos de uma versão da história que vê o “negro” passivo e submisso na história do Brasil (tese), para alguém que, dentro de suas limitações e circunstâncias históricas, também foi sujeito, revoltava-se, combatia a exploração e buscava igualdade de direitos (antítese), que tipo de “sínteses” podemos esperar que os alunos passem a elaborar sobre a história do Brasil e a trajetória do “negro” e do “afrodescendente”?

Com essas questões em vista nossa meta neste texto é discutir como a lei 10.639/03 legitimou uma prática pedagógica “positiva” em relação à história do negro no Brasil.

A lei 10.639/03, a diversidade étnica e cultural e sua implementação em sala de aula

Nos últimos anos têm se avolumado trabalhos procurando compreender as reformas educacionais elaboradas a partir da LDB de 1996. Estes trabalhos têm abordado questões referentes à legislação, como: os PCN's publicados em 1997, a Lei 10.639/03 e as propostas curriculares dos Estados e Municípios. Em linhas gerais estas pesquisas têm privilegiado fontes tradicionais, mas discutindo novos temas como a questão da etnicidade, da cidadania, de gênero e de raça.



O ensino de história e as identidades que foram elaboradas desde a criação do IHGB e do Colégio Pedro II, silenciaram a participação dos afro-descendentes e dos índios nos currículos brasileiros. Este processo ocorreu porque o discurso elaborado pela elite brasileira sempre enfatizou uma história elitista, baseada no eurocentrismo e na ideia de progresso, que tinha como objetivo a exaltação de uma concepção de nação importada da Europa (BARROS, 2009; 2016).

Os PCN's publicados em 1997 foram fundamentais na incorporação da história dos afro-brasileiros e da África nos currículos e nos livros didáticos brasileiros em uma perspectiva que visa reparar, reconhecer e valorizar a história do negro no Brasil. Os PCN's surgiram como documento de referência na sugestão dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, estabelecendo as bases gerais das "competências, habilidades e conteúdos". De acordo com os PCN's, um dos principais objetivos do ensino fundamental é levar os alunos e os professores a reconhecerem e valorizarem a pluralidade do patrimônio cultural do povo brasileiro e ao mesmo tempo, conhecer e valorizar a cultura de outros povos, com a finalidade de coibir qualquer tipo de discriminação.

A aprovação da lei 10.639/03 trouxe avanços inegáveis para o estudo da diversidade étnica e cultural e seu ensino nas escolas públicas – ampliados com a aprovação da lei 11.645/08 –, mas esses mesmos avanços não foram alicerçados sobre uma renovação das teorias e metodologias aplicadas em sala de aula para propiciar uma educação intercultural, baseada num programa de ensino interdisciplinarⁱⁱ. Os estudos que foram feitos sobre a lei 10.639/03 refletem essa questão ao empreenderem análises sobre o contexto de sua aprovação, os agentes e movimentos sociais envolvidos nos debates que lhe deram base e as possibilidades abertas com ela em sala de aula, encontrando-se, contudo, limitados a tal percepção, sem cogitarem ou mesmo indagarem sob quais condições essas leis têm sido implementadas em sala de aula.



Entre os poucos trabalhos que tem procurado indagar essa questão, o livro *História indígena em sala de aula*, no qual seu autor, Adriano Toledo Paiva (2012), procurou historiar esse tema com base nas leis 10.639/03 e 11.645/08, que viriam a justificar ainda mais um trabalho com a história indígena e afro-brasileira em sala de aula. Além de indicar o histórico da questão e dos debates sobre o tema, o autor faz um trabalho competente com as escolas de Viçosa em Minas Gerais, dando oportunidade para que o estudioso possa pensar na formulação de comparações, ou ainda tomar seu trabalho para experimentá-lo em sala de aula. Nessa mesma linha interpretativa, Renata Filinto (2012) que ficou responsável pela organização de uma coletânea, *História e cultura afro-brasileira em sala de aula*, na qual seus autores discutiam sobre as culturas africana e afro-brasileira em sala de aula, com o objetivo de instrumentalizar os docentes para trabalharem a temática em sala de aula. O livro traz exemplos de como trabalhar com as religiões, a arte, a literatura e a participação dos afrodescendentes na constituição da história brasileira.

Contudo, antes de avançarmos sobre tais pontos, deve-se entender que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino fundamental e para o ensino médio, publicados entre 1997 e 1998, foram fundamentais na incorporação da história dos afro-brasileiros e da África nos currículos e nos livros didáticos brasileiros. Os PCN's surgiram no final dos anos 1990 como documento de referência na sugestão dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, estabelecendo as bases gerais das “competências, habilidades e conteúdos” a serem trabalhadas nas instituições de ensino. De acordo com os PCN's, um dos principais objetivos do ensino fundamental é levar os alunos e os professores a reconhecerem e valorizarem a pluralidade do patrimônio cultural do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, conhecer e valorizar a cultura de outros povos, com a finalidade de coibir qualquer tipo de discriminação.

De acordo com Anderson Ribeiro Oliva (2008), os PCN's se afastam das abordagens da formação histórica do Brasil até então calcadas na miscigenação,



para incidir na valorização da diversidade e da pluralidade cultural, de modo a almejar um ensino voltado para o estudo e a aprendizagem da interculturalidade. Neste sentido, a diversidade étnica e cultural é um traço fundamental na construção da identidade nacional, que se põe e repõe constantemente em qualquer sociedade.

A questão da diversidade étnica e cultural, presente nos temas transversais dos PCN's, adquiriu contornos mais significativos após a promulgação da Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (que alterou a LDB, lei 9.394/96), e o posterior parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004, transformado posteriormente em resolução, em 17 de junho do mesmo ano. Estes documentos tornaram obrigatória a inclusão da histórica e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de educação básica do Brasil. A lei 10.639/03 foi complementada com a aprovação da Lei n. 11.645/08, que ao lado do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também insere o da história dos povos indígenas, para a melhor compreensão da história do país e da formação de sua população. A lei 10.639/03 estabelece sumariamente os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes esferas educacionais. Nesses termos, a lei indica que os currículos dos estabelecimentos educacionais devem “incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”.

Com o objetivo de esclarecer e orientar a aplicação da lei 10.639/03 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 10 de março de 2004. As Diretrizes trouxeram esclarecimentos sobre o contexto histórico da elaboração da lei 10.639/03 e os objetivos, os conteúdos e as orientações para a sua implementação em sala de aula. Deve-se ainda observar que os conselheiros procuraram deixar evidente a contribuição da sociedade civil na confecção das



referidas Diretrizes, ou seja, se isentando de qualquer responsabilidade. Neste sentido, procuraram demonstrar que a promulgação da lei foi resultado do ativismo do “movimento negro”, ou seja, fruto de uma sociedade democrática, pluralista e multicultural.

Além de apontar o movimento negro como o principal protagonista pela promulgação da lei, esclarece também que foram realizadas consultas aos diferentes setores da sociedade, com o objeto de auxiliá-los na elaboração das orientações, indicações e normas que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, já que:

[...] foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vem desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. (Diretrizes, 2004, p.5).

Apesar do número significativos de trabalhos sobre o impacto da Lei 10.639/03, observamos que a maioria procuraram analisar apenas as legislações, deixando em segundo plano a implementação da política pública antirracista no “chão da escola”. Neste sentido, estudos sobre a formação dos docentes da educação básica e suas práticas em sala de aula, lançaram luz sobre o impacto da lei na formação de uma sociedade igual e diversificada.

O Estado brasileiro, empenhado em implementar de fato a lei 10.639/03, providenciou diversas estratégias com objetivo de tornar efetiva a prática pedagógica sobre as relações etnicorraciais no “chão da escola”. Neste sentido, a publicação do “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”, em 2009, objetivou a institucionalização da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. Esse documento não acrescentou nada nos dispositivos legais, sobre as orientações para implementação da Educação das



Relações Etnicorraciais, por julgar que a legislação sobre a temática é clara e objetiva.

A secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MED), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas da UFMG, apoiou a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”. Os primeiros resultados da pesquisa foram divulgados em diversos artigos publicados no periódico da Universidade Federal do Paraná, *Educar em Revista*, n.47, de 2013. A pesquisa Nacional sobre “As práticas pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, trouxe contribuições importantíssimas para avaliar os limites e desafios no processo de implementação de uma política pública antirracista no “chão da escola”.

A pesquisa procurou identificar, mapear e analisar as práticas pedagógicas implementadas e desenvolvidas em diversas regiões do Brasil. Após dez anos de implementação da lei as informações são escassas sobre o processo de implementação. Pesquisas qualitativas presentes em dissertações e teses a respeito de implementações locais são importantes, mas não possibilitam ter uma visão de conjunto em nível nacional sobre o desenvolvimento da temática no cotidiano pedagógico desenvolvidos no interior das escolas. A pesquisa apesar da abrangência nacional ficou restrita a 36 escolas, distribuídas pelas cinco regiões do país. Os resultados preliminares legitimam as práticas educativas antirracistas, já desenvolvidas, no interior das escolas, além de suscitar outras. Por outro lado, descortina os conflitos etnicorraciais no interior das instituições de ensino, e traz desafios para a gestão e professores, no processo de implementação dos dispositivos legais, no que tange a organização do sistema de ensino e a formação continuada dos atores envolvidos. Os resultados têm demonstrado mudanças no interior das escolas em relação ao debate sobre a política antirracista. Em algumas regiões as práticas pedagógicas antirracista estão mais avançadas do que em outras, ou seja, a implementação dos



dispositivos legais está marcado por um processo complexo e dialético caracterizado por rupturas, continuidades e descontinuidades.

As “relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação infantil” nortearam a pesquisa na Escola de Educação Infantil (EMEI) da Região Sul do Brasil. As fontes do estudo circunscreveram os livros de literatura infanto-juvenil, incluídos na exposição “Projeto Etnias”, organizada na semana cultural da escola, e as imagens que circulavam nos murais da instituição. O debate sobre africanidades, apesar de não se tornar protagonista, foi incorporado às práticas pedagógicas da escola, ou seja, “com integrações parciais, contradições e a complexidade que, via de regra, a realidade apresenta”.

O município de Campinas, localizado no interior de São Paulo, tornou-se referência na implantação da lei 10.639/03, devido às várias ações, como: a institucionalização do Programa MIPID (Memória, Identidade: Promoção para Igualdade e Diversidade) em 2004, com objetivo de implementar a Lei 10.639/03, na rede municipal de educação de Campinas. O MIPID inicialmente era composto por educadores étnicos, que se afastavam da sala de aula, para fornecer subsídios aos professores da rede. Os educadores étnicos formaram um grupo que estudava e debatia as questões sobre a temática, com a finalidade de oferecer formação aos professores das unidades escolares, além organizar e divulgar eventos oferecidos pela secretaria e outros órgão sobre as relações étnico-raciais. Apesar de a iniciativa ser promissora, na prática não teve os resultados esperados, devido a vários fatores. O MIPID foi desestruturado, em 2008, com o retorno dos educadores étnicos para as salas de aula. Atualmente, o MIPID continua desenvolvendo trabalhos oferecendo cursos de capacitação sobre a história e cultura afro-brasileira, organizando e divulgando os eventos sobre a temática, com outro formato, ou seja, a Prefeitura não afasta os professores da sala de aula para oferecer as capacitações, contrata, esporadicamente, profissionais externo à rede para participar de eventos e capacitação de professores e gestores.



Apesar da preocupação de se institucionalizar a implementação da lei 10.639/03 na cidade de Campinas, o que se observa, ainda, é um descaso com a questão no “chão da escola”, pois para a maioria dos gestores, a questão racial está resolvida, ou seja, não há necessidade de uma preocupação com a questão. Além disso, os professores não possuem formação adequada, o que muitas vezes inviabiliza-os de trabalhar com a questão racial, e quando fazem, normalmente, produzem uma concepção “estereotipada” ou “reducionista” da história do negro e do afrodescendente no Brasil.

Fontes e procedimentos de análise

O trabalho com a história e a cultura afro-brasileira, que é objeto de análise, foi desenvolvido com a orientação do professor de história, com a participação dos professores de geografia e o professor de Eret permitindo assim o aperfeiçoamento das temáticas discutidas. O trabalho foi desenvolvido com salas de sétima e oitavas séries entre 2006 e 2009. As atividades desenvolvidas procuraram esclarecer e ‘desmistificar’ a idéia de ‘democracia racial’, que perpassa o imaginário da sociedade brasileira. Por outro lado, demonstrar as contribuições da cultura africana na formação do povo brasileiro.

O uso adequado de imagens (filmes, fotos, pinturas e esculturas) no ensino de história, tal como se argumentará abaixo, é uma maneira de possibilitar ao aluno a compreensão da história da cultura afro-brasileira e africana, bem como outros temas ligados ao ensino de história. Nas últimas duas décadas, pelo menos, têm se discutido muito a respeito das formas de se ensinar, com a preocupação de inovar procedimentos, tendo em vista o rápido processo de desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa, incidindo diretamente na realidade do aluno, com a televisão, o celular, o computador e a Internet. Não há como ignorar a saturação das imagens que perpassam hoje o cotidiano (Cf. BURKE, 2004). Muito embora o uso de imagens na escola não seja algo novo e recente, tal como acontece com a utilização de filmes, pinturas, fotos



e esculturas, normalmente tais procedimentos são trabalhados, quase sempre, sem a devida articulação e preparação. Como se deve trabalhar um filme em sala de aula? Quais as melhores maneiras de se usar as imagens para se alcançar a atenção dos alunos? A proposta abaixo, pensada e trabalhada durante anos com alunos do ensino fundamental, preocupa-se com o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana. No entanto, vale dizer, a proposta poderá também ser usada para se trabalhar outras temáticas, no ensino fundamental e médio.

Os objetivos pretendidos com o trabalho foram: a) esclarecer e ‘desmistificar’ o mito da democracia racial na história do Brasil; b) e identificar e valorizar a cultura afro-brasileira. Para tanto, buscou-se compreender: a) que a escravidão existiu em vários lugares e períodos da história da humanidade; b) que a escravidão existia na África antes dos europeus iniciarem a colonização da(s) América(s); c) que a escravidão africana na América foi resultado da expansão do sistema capitalista; d) que o comércio de negros africanos era muito lucrativo; e) que os negros africanos trouxeram não apenas os seus corpos mas também sua alma e a sua cultura para América; f) a diferença entre a escravidão praticada na África e o sistema escravista introduzido pelos europeus na América; g) que mesmo diante da discriminação racial existente no Brasil muitos negros se destacaram; h) e entender como foram reapropriadas as técnicas agrícolas, de extração de ouro e a linguagem trazidas pelos africanos para América. De modo que o conteúdo trabalhado e ensinado foi: 1 – O racismo na sociedade brasileira; 2 – As causas do racismo no Brasil; 3 – As contribuições dos africanos na formação da sociedade brasileira; 4 – A escravidão na África e o tráfico de escravos; 5 – A implementação do sistema escravista na(s) América(s); 6 – As personalidades negras na sociedade brasileira e as suas marcas na engenharia, na medicina, na geografia e na literatura brasileira (ROIZ, SANTOS, TEIXEIRA, 2010).

Assim, com o objetivo de levar os educandos a questionarem a existência (ou não) do racismo na sociedade brasileira, utilizou-se o filme: *Vista a minha pele*, de Joel Zito, que faz um contraponto com a série *Malhação*, exibida pela



Rede Globo (há pouco mais de dez anos) de segunda a sexta-feira às 17h30, ao retratar uma escola particular, onde os brancos são a minoria. Após o término da exibição do filme foi aberto um debate a respeito da temática. Foram utilizados, também dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sobre do acesso do negro a educação e saúde; e também sua participação no mercado de trabalho. Os alunos elaboraram uma redação acerca do que assistiram, ouviram, debateram e analisaram.

Houve a preocupação de mostrar que a discriminação racial no Brasil remete ao nosso passado colonial. Dessa forma, foi abordada a história e a cultura afro-brasileira, em uma perspectiva de ‘longa duração’. Para isto, foi elaborada uma linha do tempo, que contemplou os principais ‘fatos’ que se relacionam com a história do negro no Brasil, como: a chegada dos portugueses em 1500 na América; início aproximado do tráfico de africanos em 1530; descobrimento das minas de ouro na região da Gerais, no final do século XVII (1693-5); crise da extração aurífera, na segunda metade do século XVIII (1750); expansão da cafeicultura no vale do Paraíba, por volta de 1820; fim do tráfico em 1830; Lei Eusébio de Queiroz (1850); Lei do Ventre Livre (1871); Lei dos Sexagenários (1886); Lei Áurea (1888); a Constituição de 1988 e a inclusão de crime por racismo, e, enfim, a Lei 10.639/03, que obriga as escolas a incluírem a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Para compreender a causa do racismo na sociedade brasileira, selecionou-se uma sequência do filme *Amistad*, que mostra como os negros eram capturados na África, transportados para América e comercializados. A partir desse filme foi possível discutir vários aspectos da história e da cultura africana e afro-brasileira. Discutiu-se a existência da escravidão na África antes dos europeus iniciarem a colonização da América. Outra questão levantada, referiu-se a diferença entre ‘escravidão’ e ‘sistema escravista’. Por meio do filme *Amistad* foi possível levantar questões sobre o tráfico de escravos e sua importância na economia colonial. Neste aspecto foram apresentados dados a respeito da quantidade de africanos introduzidos na América, especialmente na América



Portuguesa, o tempo de duração da travessia entre a África e a América, o tipo de alimento fornecido aos negros ao longo da travessia, os produtos utilizados pelos europeus, para trocar por negros com as tribos africanas. Ao debater este filme com os alunos, ressaltou-se que em muitos momentos da história os brancos também foram escravos, exemplificando isto através da escravidão nas Cidades-Estados da Grécia e no Império Romano (HARTOG, 2004; GORENDER, 2001).

Discutiu-se ainda o fato de que a África é considerada o berço da humanidade e ao longo da sua história abrigou vários Reinos. Dessa forma, procurou-se mostrar aos educandos a importância do continente africano para a humanidade, dos conhecimentos desenvolvidos e a organização política que existia antes dos europeus chegarem lá, por volta do século XV. O objetivo foi levar os alunos a pensarem sobre o fato de que os negros africanos não trouxeram apenas força física para a(s) América(s), mas também costumes, hábitos e valores que foram incorporados e reinventados. Seguindo esta linha de raciocínio os professores trabalharam o texto: *África: berço da humanidade e do conhecimento*. Por meio deste texto foi possível chamar a atenção para as contribuições dos africanos para a humanidade, e especialmente para o desenvolvimento da América, já que os africanos introduziram na América técnicas de construção, de extração aurífera, de metalurgia, de tecelagem, de irrigação, etc. Utilizou-se também o Mini-dicionário africano, que compõem o *Kit da cor da cultura*. As contribuições africanas, na formação do idioma nacional, foram trabalhadas da seguinte maneira: elaborou-se uma lista com palavras de origens africanas, e pediu-se que os educandos pesquisassem em casa, sob a orientação dos pais, ou mesmo utilizando Dicionários.

Em relação às atividades econômicas desenvolvidas e as reações dos negros à escravidão na América Portuguesa, utilizou-se o filme *Quilombo*, de Cacá Diegues. Selecionaram-se os 20 primeiros minutos do filme, que se inicia com a cena na qual um escravo está sendo castigado por outro negro, sob a supervisão da sua proprietária, e por uma revolta dos cativos que estavam trabalhando no canavial; e termina com uma expedição organizada pelo governador de



Pernambuco, com o objetivo de destruir o Quilombo dos Palmares. A partir desse filme foi possível discutir o funcionamento da sociedade açucareira, que se desenvolveu principalmente no nordeste da América Portuguesa. Por outro lado, discutiu-se a fuga dos negros, como uma das formas de resistência à escravidão, e o que era um quilombo e a sua estrutura (atividades econômicas que eram desenvolvidas e a organização social). Ao nos referirmos aos quilombos, ressaltou-se que em toda região que utilizou a mão-de-obra escrava ocorreu a formação de quilombos, e que Palmares é o mais conhecido, devido à sua longevidade e tamanho (REIS & GOMES, 1996). Tratou-se, neste aspecto, a respeito da figura do capitão do mato e o surgimento dos grandes líderes do quilombo dos Palmares: “Ganga Zumba” e “Zumbi”. Destacou-se a importância dos dois líderes na condução do quilombo, ressaltando que o dia da consciência negra é comemorado no dia 20 de novembro, devido à morte de Zumbi, que ocorreu em 20 de novembro de 1695. Para completar a discussão sobre as revoltas escravas, trabalhou-se com o documento *Tratado dos escravos levantados de José Manuel da Silva*, que retrata um episódio, ocorrido na Bahia em 1789, no qual os cativos negociavam melhores condições de trabalho para retornarem às atividades. Por meio desse documento foi possível discutir que a fuga para os quilombos foi uma das várias formas de resistência que ocorreram ao longo período da escravidão, já que os cativos muitas vezes faziam ‘corpo mole’, ou ainda, sabotavam a produção de açúcar, como bem salientou Stuart Schwartz nos seus livros: *Segredos internos* (1988) e *Escravos, roceiros e rebeldes* (2001).

A sociedade mineradora foi trabalhada, por meio do filme *Xica da Silva*, de Cacá Diegues. Abordou-se a urbanização que ocorreu na região das Minas Gerais e o processo de extração de pedras preciosas. Por outro lado, foi discutido o processo de alforria, que ocorria com mais frequência na região das Minas (MELLO E SOUZA, 1999), e, principalmente, as estratégias utilizadas pelas mulheres para alcançar sua liberdade e da prole. A dinâmica da economia mineira foi demonstrada pelo número elevado de escravos ao longo do século XIX, bem como o fato de que havia a predominância de pequenas posses de escravos,



devido, principalmente, à economia mercantil de subsistência, que manteve o crescimento da economia mineira ao longo do final do século XVIII e do XIX. Abordou-se também a escravidão urbana e as suas peculiaridades. Ao se levantar a questão da escravidão urbana foi possível inserir a discussão sobre a maior revolta urbana das Américas, *A revolta dos Malês*, que ocorreu em 1835, na Bahia, com a participação de cativos e alforriados africanos que seguiam o islamismo (REIS, 2003).

Os professores mediarão também debates sobre o processo de abolição que ocorreu no Brasil. Inicialmente, foi enfatizada a Lei Eusébio de Queirós, que determinou em 1850 o fim do tráfico (transatlântico) de escravos. Mas, não se deixou de analisar, junto com os alunos, a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1886), que foram aprovadas para amenizarem as pressões para o fim da escravidão Brasil, que iriam ser intensificadas na última década da escravidão. A assinatura da Lei Áurea, em 1888, foi abordada como um mecanismo utilizado pela ‘elite’, com o objetivo de desmobilizar as revoltas escravas e as organizações que as apoiavam. Enfatizou-se aos alunos que os negros, na última década da escravidão, haviam atingido um nível de mobilização que a introdução dos imigrantes, especialmente nas lavouras de café, foi fundamental para desmobilizar o movimento abolicionista. Ressaltaram-se esses acontecimentos procurando mostrar que após os imigrantes conseguirem se organizar em sociedades classistas, o governo em 1930, proibiu a imigração para o Brasil.

O filme *Cafundó* foi utilizado para mostrar a dificuldade de inserção do negro, após a abolição da escravidão, na sociedade brasileira. O filme aborda a história do ex-escravo João Camargo, que viveu na região de Sorocaba entre o final do século XIX e a primeira metade do XX. Após várias tentativas de inserção na sociedade, ele se transformou num líder religioso. O filme consegue mostrar o ‘preconceito’ da elite com relação ao sincretismo religioso, praticado por João Camargo. Foram selecionadas cenas que retratavam a chegada de João Camargo na cidade e a dificuldade dos negros para arrumar trabalho nas fábricas,



restando, por esse motivo, a marginalidade, a prostituição, ou o trabalho doméstico, que era executado pelos negros (ainda ‘escravos’). O filme possibilitou que os alunos refletissem sobre as consequências da Lei Áurea na vida dos negros.

Por meio do filme *Uma onda no ar* e dos dados do IBGE, aprofundou-se a discussão sobre os destinos dos negros após a abolição, a fim de constatarmos (a existência ou não de) o ‘racismo’ e o abandono que os negros foram submetidos, ao longo da história do Brasil, desde o período colonial até a atualidade (ANDREWS, 1998). O filme: *Uma onda no ar* aborda a história de uma Rádio, que foi idealizada por jovens de uma favela, com o objetivo de levar informação, entretenimento e esclarecimento para a população do morro. Utilizou-se a sequência do filme, na qual o líder dos jovens, após ser detido e indagado pelos presidiários, conta como surgiu a Rádio, a luta e a determinação necessária para mantê-la funcionando, desde o início da década de 1980. Este filme transmite uma mensagem positiva sobre a atuação do negro na sociedade brasileira, sem omitir a opressão sofrida por eles. Há ainda uma sequência, em que o líder dos jovens, filho de uma faxineira de uma escola particular, passa por situações semelhantes às retratadas no filme *Vista a Minha Pele*. Neste aspecto foi possível chamar a atenção dos alunos, mais uma vez, para o problema da ‘discriminação racial’ camuflada, e ainda vigente na sociedade brasileira.

O trabalho com a história e a cultura afro-brasileira, procurou mostrar aos alunos, que apesar da opressão que foi a escravidão, muitos negros se destacaram ao longo da história, transformando-se em grandes personalidades como: Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Sousa, na literatura; Teodoro Sampaio e André Rebouças, na engenharia. Dessa forma, a fim de valorizar a contribuição de personalidades negras na nossa formação trabalhamos com a fita de VHS do *Kit da cor da cultura: “Os grandes heróis de todo mundo”*. Os alunos pesquisaram na Internet e elaboraram cartazes que foram expostos no interior da escola.



Em relação aos filmes apresentados e discutidos na sala de aula, os educandos elaboraram relatórios, sempre após a explicação do professor. Os alunos também responderam algumas questões elaboradas pelos professores. Como trabalho final, os alunos das oitavas séries elaboraram e apresentaram para outras classes: poesias, seminários e peças de teatro.

Os sentidos atribuídos pelos alunos sobre a discriminação racial no Brasil

Os objetivos pretendidos com o trabalho foram: a) esclarecer e ‘desmistificar’ o mito da democracia racial na história do Brasil; b) e identificar e valorizar a cultura afro-brasileira. A desmistificação do mito da democracia racial foi bem sucedida, na medida em que a maioria dos alunos já havia presenciado algum tipo de preconceito, devido, principalmente, à ascendência afro-brasileira que a maioria deles possuía. Esta questão perpassou todo o trabalho realizado com a utilização das imagens, mas o primeiro filme “Vista a minha pele”, foi elucidativo em relação ao processo de percepção da discriminação inerente à sociedade brasileira. Dentre os vários trabalhos realizados pelos alunos sobre o filme “Vista a minha pele”, o preconceito foi apontado como algo que está posto na sociedade brasileira, mas que é necessário combatê-lo. Os relatórios elaborados pelos educando evidenciaram o processo complexo, que resulta no racismo à brasileira. Não obstante, as impressões da aluna 7ª série elucidam as percepções que inclui a cultura do aluno e a cultura escolar sobre a questão. Para ela:

Este filme nos mostrou uma situação muito diferente, onde os brancos eram discriminados não os negros. Este filme me deixou com uma dúvida, o que será que eles querem mostrar invertendo os papéis? Será que é pra mostrar que não somente os negros que sofrem com o preconceito, ou será que eles inverteram os papéis para demonstrar o que é sentir o preconceito na pele, porque nós estamos acostumados a ver os negros sofrendo com o preconceito não os brancos, e talvez assim seja mais fácil de perceber o quanto ser discriminado dever ser ruim; pois enquanto você está do outro lado você não percebe o quanto isso machuca, o quanto todo esse racismo deixa essas pessoas humilhadas, fazem elas se sentirem desprezadas. Afinal não é a cor da pele que nos tornará pessoas dignas, capazes de correr atrás dos nossos sonhos e objetivos. A cor da pele não significa

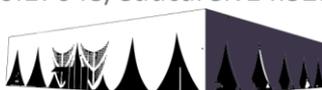


nada, a única coisa é que ela nos diferencia das outras pessoas: já pensou se todo mundo fosse igual, tivesse a mesma cor, o Brasil não seria o Brasil, pois assim é o nosso país, feito de misturas. (7ªAM).

A aluna neste relatório deixou explícito o racismo praticado no Brasil, no momento que narra o fato de que “nós estamos acostumados a ver os negros sofrendo com o preconceito na pele”. Neste aspecto, fica explícita a percepção da aluna em relação à característica do racismo brasileiro, que é baseado na cor da pele, ou seja, na marca e não em relação à origem, como ocorre nos EUA (Cf. Nogueira, 1985, 1998). Por outro lado, demonstra a subordinação e a violência impostas ao negro pela discriminação racial, uma vez que a inversão dos papéis, possibilita “perceber o quanto ser discriminado deve ser ruim, pois enquanto você está do outro lado você não percebe o quanto machuca, o quanto todo esse racismo deixam essas pessoas humilhadas, fazem elas se sentirem desprezadas”. Todavia, de forma otimista, se refere à necessidade do negro lutar, ou seja, ser sujeito da sua própria história, pois, “afinal não é a cor da pele que nos tornará pessoas dignas, capazes de correr atrás dos nossos sonhos e objetivos”.

Não obstante, constatar o racismo presente na sociedade brasileira, a aluna reconhece e valoriza a diversidade presente na nossa sociedade. Segundo ela: “A cor da pele não significa nada, a única coisa é que ela nos diferencia das outras pessoas, já pensou se todo mundo fosse igual, tivesse a mesma cor, o Brasil não seria o Brasil, pois assim é o nosso país, feito de misturas”. Neste aspecto, o argumento de alguns críticos da Lei 10.639/03, no que diz respeito à possível criação da bipolaridade étnico racial é posta em cheque, pois os alunos reconhecem a miscigenação, mas valorizam a pluralidade e repudiam qualquer prática de discriminação racial.

A compreensão do processo da discriminação racial na América perpassa à análise do tráfico de escravos que perdurou por mais de trezentos anos, e introduziu aproximadamente 10 milhões de africanos na América e 4 milhões na América Portuguesa. Neste sentido, a percepção dos educandos em relação à sequência do filme *Amistad*, que se refere à passagem que um africano recupera, por meio da memória, o momento de captura na África e a travessia do oceano



Atlântico e a sua chegada na América, está vinculada ao processo de violência e subordinação que são marcas distintivas de toda diáspora africana pelo mundo.

Os sentidos atribuídos pelos alunos em relação às imagens estão diretamente relacionados à fase de escolaridade. Os educando das 7^a e 8^a séries (8^o e 9^o anos) ficam presos na descrição da sequência cinematográfica, não atribuindo um contraponto com a realidade do racismo presente na sociedade Brasileira. Segundo um aluno da sétima série: “O filme “Amistad” retrata como o negro chegou ao Brasil, como eles eram violentados e mal tratados. Outra aluna da sétima série faz uma observação semelhante, “apesar do filme “Amistad” retratar o que houve, ele é muito violento”. Alguns conseguiram, por meio do debate e posterior relatório, registrar algumas peculiaridades das sociedades africanas como conhecimento de técnicas agrícolas, a poligamia, a valorização das crianças e das mulheres. A maioria identificou que os africanos capturavam os próprios africanos e trocavam por mercadorias (Cachaça, fumo, armas etc.); também tiveram dificuldade em perceber a especificidade da escravidão que existia na África, em relação ao sistema escravista que foi implantado nas Américas. Por outro lado, os alunos do ensino médio, conseguiram identificar que a escravidão existia na África, antes dos europeus chegarem, e também estabeleceram conexões entre a subordinação que os negros sofreram desde a captura na África com a situação do negro na sociedade brasileira atual. A aluna do segundo ano do ensino médio em seu relatório elaborou a seguinte descrição sobre a sequência e o posterior debate:

O trecho do filme nos mostra que os próprios africanos levavam os seus companheiros para o litoral e os vendiam por cachaça, fumo, etc. Esse fato deixa claro que a escravidão já existia antes dos europeus chegarem à África, pois quando uma tribo declarava guerra a outra, a tribo vencedora escravizava a que foi vencida. Esse trecho mostra também as péssimas condições com que os negros eram transportados em alto mar. Eles eram a todo momento chicoteados, ficavam amarrados uns aos outros para que não houvesse o risco deles se revoltarem e dominar o navio para voltar para a África, outros morriam de banzo (tristeza, depressão), quando havia algum negro doente, os europeus os jogavam no mar e isso era feito também quando a comida era pouca e não dava para alimentar a todos. Esse tráfico de negros, era muito lucrativo, deixando certos traficantes negreiros milionários. Chegando em terra firme os negros eram vendidos para serem escravizados para os senhores de engenho. Os negros não tinham direito a nada, apanhavam, viviam em senzalas que por sinal,



eram lugares sujos e sem conforto nenhum, eram mal alimentados e proibidos de exercer a religião que traziam da África, eram catequizados e por isso seguiam oficialmente o catolicismo. O modo com que tratavam os negros, atrasou o desenvolvimento econômico e social brasileiros, influenciado até nos dias de hoje na perspectiva de vida atual. (2ªAE).

Outra aluna do ensino médio atribuiu novos sentidos na análise da sequência, chamando atenção para a poligamia e a herança intelectual dos africanos. Para ela:

Por ser reprodutoras as mulheres eram mais valorizadas [...]. Na África era aceita a poligamia, pois o homem tinha várias mulheres, para ter muitos filhos, isso garantia tipo uma aposentadoria, uma vida confortável na velhice. [...] Os brancos classificavam os negros como “burros”, mas eles eram muito inteligentes, pois inventaram a enxada, a capoeira, praticavam a irrigação e usavam o arado de ferro. (2ªAE).

Em relação às atividades econômicas desenvolvidas e as reações dos negros com à escravidão na América Portuguesa, utilizou-se o filme *Quilombo*, de Cacá Diegues. A partir desse filme, e posterior debate, os alunos entenderam a fuga dos negros, como uma das formas de resistência à escravidão. Constataram que existiram vários quilombos ao longo do período escravista, e que Palmares é o mais conhecido, devido à sua longevidade e tamanho. Compreenderam a importância de “Ganga Zumba” e “Zumbi” na condução e liderança do quilombo, ressaltando que o dia da consciência negra é comemorado no dia 20 de novembro, devido à morte de Zumbi, que ocorreu em 20 de novembro de 1695. Apesar da compreensão que a fuga para os quilombos foi importante na resistência contra a escravidão, a maioria não explicitou outras formas de resistência, que ocorreram ao longo período da escravidão, como a quebra de ferramentas, a sabotagem na produção de açúcar, o suicídio e outras.

O filme conta a história de como os escravos fugiam da vida de escravos para ir viver no quilombo. Um dos principais quilombos já existentes foi o quilombo dos Palmares. O quilombo era um lugar onde os negros iam quando fugiam. Um dos maiores homens que lutou pela causa do negro foi Zumbi, que foi morto no dia 20-11-1695, sua cabeça foi posta pendurada em plena praça pública. Zumbi lutou pela libertação dos escravos por isso no dia 20 de novembro é comemorado o dia da consciência negra (7ªAM).



Embora este relatório não cite Ganga Zumba explicitamente, a maioria fez referência a sua presença e importância no quilombo dos Palmares. Esta ausência em certo ponto ratifica a exaltação em relação ao Zumbi como o principal líder pelos manuais didáticos e pelo próprio movimento negro. Os alunos negros, em sua maioria, refletiram de forma positiva, a respeito da comemoração do dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra.

[...] a maioria das datas comemorativas do nosso país, faz homenagem a personagens de pele branca, mas poucos da pele negra e é isso que devemos ter consciência, o negro teve grande participação na nossa cultura. Ele influenciou muito nas danças, na culinária, nas brincadeiras, no modo de linguagem. Não só no Brasil, mas em todo o mundo. [...] Criaram a capoeira que era um modo de lutarem, mas para disfarçar, batiam palma e cantavam para que os “feitores” que vigiavam a senzala não notassem.

É por esse e outros motivos que devemos ter orgulho de quem somos, não porque fomos escravizados, humilhados feitos como animais, mas por tudo ... que o negro trouxe a nossa cultura, a nossa sociedade, devemos sempre ter orgulho de ser negro ou não, devemos ter orgulho porque somos brasileiros”. (8ªBE)

A resistência escrava também foi percebida pelos alunos mediante a exibição e debate de trecho do filme *Xica da Silva*. Esse filme possibilitou os alunos entenderem o processo de urbanização que ocorreu na região das Minas Gerais e o processo de extração de pedras preciosas. Por outro lado, compreenderam o processo de alforria, que ocorria com mais frequência na região das Minas (MELLO E SOUZA, 1999), e, principalmente, as estratégias utilizadas pelas mulheres para alcançar sua liberdade e da prole.

Esse filme retrata a discriminação racial na segunda metade do século XVIII. A discriminação racial era em toda parte, até na igreja. Xica da Silva levou sua carta de alforria e mesmo assim não pode entrar na igreja, pois os negros não podiam se misturar com os brancos. A carta de alforria era o modo dos escravos se libertarem, muitas eram compradas, mas a maioria era conquistada pela sedução. Xica seduziu João Fernandes e conquistou sua carta de Alforria. (8ªAM).

Os alunos entenderam que a liberdade não garantiu a integração do negro na sociedade brasileira. Neste sentido, a sequência do filme *Cafundó*, permitiu aos alunos refletirem a respeito da dificuldade de inserção do negro, especialmente, após a abolição da escravidão, na sociedade brasileira. Por outro



lado, o filme possibilitou que os alunos compreendessem as consequências da Lei Áurea na vida dos negros.

Este filme relata a vida dos escravos depois da abolição da escravidão.

Antes da abolição, os escravos levavam uma vida sofrida, eram tratados como animais, trabalhavam o dia todo sob sol escaldante pra ganhar um prato de comida e casa, eles viviam em péssimas condições, e ainda como se não bastasse eram maltratados, humilhados, tratados como se fossem um objeto de quinta categoria.

Quando a escravidão foi abolida todos os escravos achavam que iriam mudar de vida, que poderiam viver livres, que além de conquistar a sua liberdade eles iriam conquistar a sua dignidade, mais infelizmente eles estavam enganados.

Depois da abolição, os escravos enfrentaram grandes dificuldades para encontrar emprego. O preconceito foi uma delas, por serem negros e ex-escravos.

E infelizmente, até hoje os negros sofrem para encontrar empregos, mesmo depois de mais de cem anos que a escravidão foi abolida isso ainda acontece. Até quando?

Temos que aprender a lidar com as diferenças, afinal, ninguém é igual a ninguém, somos todos diferentes.(8ªAM).

A subordinação e a violência foram indicadas pelos educandos como os aspectos centrais da discriminação racial sofrida pelos negros, mas não os impediram de lutar pela sua dignidade: “Todos os negros já estavam livres, mas isso não adiantou no caso do preconceito. Os negros lutaram pela liberdade e a conseguiu, o movimento negro continuou lutando contra a discriminação que eles ainda estavam passando”(7ªA, 2007).

Por meio do filme *Uma onda no ar* e dos dados do IBGE, os alunos fundamentaram a discussão sobre os destinos dos negros após a abolição, a fim de ratificar (a existência ou não de) o ‘racismo’ e o abandono que os negros foram submetidos, ao longo da história do Brasil, desde o período colonial até a atualidade (ANDREWS, 1998). Este filme permitiu aos alunos compreenderem a atuação do negro na sociedade brasileira, diante da opressão sofrida por eles. Por outro lado, os alunos perceberam que a ‘discriminação racial’ camuflada está ainda vigente na sociedade brasileira.

O filme fala sobre a periferia, onde a maioria da população é negra. E mostra uma forma de lutar pelos seus direitos, sem armas, mas sim com a voz. Com uma rádio local cujo o nome era radio favela. E assim mostrando os dois lados da moeda. Em uma parte do filme mostra uma cena de



racismo, onde o Jorge é o único negro da escola. E só estudava lá porque sua mãe era faxineira e ele tinha bolsa.

E pelo fato de ser negro não tinha os mesmos direitos dos demais alunos, exemplo, ele não podia usar a piscina e era muito discriminado pelos os outros alunos do colégio, por ser negro e pobre.

Uma parte (do filme) que me chamou a atenção foi quando o policial chama o Jorge de neguinho safado e o agride com um tapa no rosto.

A equipe da rádio favela promove um evento no meio da praça, porém, a polícia não parou o evento por causa de dois repórteres (uma repórter e o namorado -advogado) que estavam no local.

Os policiais invadiram a rádio e quebraram todos os equipamentos. A Fátima (namorada do Jorge) fez um mutirão e todos da favela doaram um pouco, e a rádio voltou a funcionar.

Jorge acabou se casando com a Fátima e tiveram 2 filhos.

Após 20 anos de resistência a rádio favela conseguiu o alvará para operar livremente. (8ªAM).

O clipe da música *Negro Drama* permitiu que os alunos percebessem que a discriminação racial é algo que está posto na sociedade brasileira, mas é necessário lutar para vencermos.

Os versos,
Cabelo Crespo,
A pele escura,
A ferida, a chaga,

A procura da cura, quer mostrar o que não se pode esconder! ... E por causa do racismo das pessoas ou do preconceito que ele procura a cura de mostrar para as pessoas que só porque no passado era escravo e seu corpo mostra isso que, ele deve carregar isso para o resto da sua vida e (...) dos seus filhos, porque a pele não mostra o caráter da pessoa. Por outro lado, os Versos: *Negro Drama*, tenta ver e não vê nada a não ser uma estrela longe meio ofuscada”, mostra a luta que eles estão tendo para que os outros não excluam dele o futuro. Eles querem uma vida sem racismo e sem preconceito. Eles lutam de todas as formas para que tenham uma oportunidade, uma esperança, eles só querem a felicidade, sendo negro.(8ªBM).

Os alunos compreenderam que a música é um relato, um desabafo de um negro que venceu na vida, mas carrega as marcas da subordinação e violência na cor da pele.

A música *Negro Drama* retrata a história dos integrantes da banda e de outras pessoas da favela.

Negro Drama é um negro sofredor, que luta, não levando a opinião maldosa das pessoas.

Muitas partes me chamaram atenção. Uma delas é quando ele diz que o dinheiro tira um homem da miséria, mas não tira de dentro dele a favela.

Entendi dessa estrofe que o dinheiro ajudou ele, pois ele era pobre, mas a favela é o lar, a casa, o lugar da vida dele e que quando ele sair de lá, vais levar consigo todas as lembranças da favela.



Achei essa música muito chamativa pelo fato de ele voltar ao passado, no tempo dos escravos.

Ele passa para quem ouve (ou lê a letra da música) um drama mesmo. Achei isso bacana porque combina a música e a história real dele. (8ªAM).

A apresentação dos relatos dos alunos do ensino fundamental II e do ensino médio permite que observemos as diferentes formas pelas quais os educandos compreendem a história e a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. O recurso as cenas de filmes possibilitou tornar o conteúdo mais atrativo e o resultado do trabalho realizado mais promissor. Com isso, além de notarmos a importância em se trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira no processo de desmistificação dos processos históricos, na valorização das culturas subalternas e no combate ao racismo da sociedade brasileira, nota-se ainda como é possível tornar menos maçante o estudo do passado e a compreensão de seus diferentes sentidos.

Os sentidos atribuídos pelos alunos ao protagonismo do negro ao longo da história do Brasil mostraram-se positivos no processo de formação de uma identidade plural que valoriza as origens afro-brasileiras. A preocupação em desmistificar a democracia racial levou alguns aspectos da cultura afro-brasileira em segundo plano, que foram trabalhados por meio de outros materiais como os livros didáticos, pesquisas na internet e o material do Kit da cor da cultura (heróis de todo mundo) que foram fundamentais para compreender o protagonismo do negro, principalmente, por meio da elaboração de biografias de personalidades negras nacionais e internacionais que foram expostas em cartazes.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elaine Nunes de. **Movimento negro juvenil**: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo. São Paulo, USP, 1996. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação.

_____. “Hip hop: movimento negro juvenil”. In: Andrade, Elaine Nunes de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo, Summus, 1999.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Tradução de Magda Lopes. Bauru/SP: Edusc, 1998.

ARAUJO, Ricardo Benzaquem. **Guerra e paz**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

BARROS, J. A. **A construção social da cor**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

_____. **Igualdade e diferença**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BURKE Peter, **Testemunha ocular**. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

CARDOSO, Ciro F. S. **Escravos ou camponês?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **A idéia de cultura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005b.

FILINTO, R. (org.) **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores** – fazeres para os alunos. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2012.

FLORESTAN, Fernandes. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.

FLORESTAN, Fernandes & BASTIDE, Roger. **Brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FLORENTINO, Manolo & GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.



FLORENTINO, Manolo & FRAGOSO, João Luís. **O arcaísmo como projeto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FRAGOSO, João Luís (et. al.) **O antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Brasília: Ed. UnB, 1963.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo, Ática, 1990.

_____. **O escravismo colonial**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2001.

HARTOG, François. **Memória de Ulisses**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

HOBSBAWM, Eric. J. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

_____. **Tempos interessantes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo: Hucitec, 1988.

LARA, Sílvia H. **Campos da violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIMA E FONSECA, T. N. **História& Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MATTOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

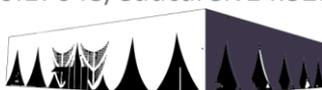
MELLO E SOUZA, Laura de. **Norma e conflito**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. **O sol e a sombra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

METCALF, Alida C. Vida familiar dos escravos em São Paulo no século dezoito: o caso de Santana do Parnaíba. *Estudos Econômicos*, São Paulo, IPE/USP, 17 (2), 1987.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca**. São Paulo: Edusp, 1998.



_____. **Tanto preto, quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVA, A. R. **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). Tese de doutorado em História, UNB, 2007.

PAIVA, A. T. **História indígena em sala de aula.** Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2012.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia. **Gilberto Freyre, um vitoriano nos trópicos.** São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Revista Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, 2008, p. 21-43.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou o silêncio da história.** Bauru/São Paulo: Edusc, 2005.

PRIORE, Mary Del & VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais.** Rio de Janeiro: Elsevier; 2004.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Escravidão negra em São Paulo.** Um estudo das tensões provocadas pelo escravismo no século XIX. Rio de Janeiro, José Olympio, 1977.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (org). **Liberdade por um fio:** história dos quilombos brasileiros. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROIZ, D. S.; SANTOS, J. R. O uso de imagens (em movimento) na sala de aula: reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03 em escolas estaduais da cidade de Amambai/MS. In: Roiz, D. S.; Gomes, G. F.; Ferreira, I. J. (org.) **A (pós-) verdade numa época de mutações civilizacionais.** Serra/ES: Milfontes, 2018 (Prelo).

_____. A “consciência histórica” de alunos das escolas públicas de Campinas. 2016.

ROIZ, D. S.; SANTOS, J. R.; TEIXEIRA, P. E. O uso de imagens para o ensino da cultura e história Africana e Afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil. *Educere ET Educare* (Impresso), v. 5, p. 209-230, 2010.



RÜSEN, J. **Razão histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007.

_____. **História viva**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007b.

_____. **JörnRüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba/PR: W. A. Editores, 2012.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

_____. "Resistance and accommodation in eighteenth century Brazil: the slaves view of slavery", *The Hispanic American Historical Review* (Duke University Press, 57 (1) 1977).

_____. **Segredos internos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Eduardo & REIS, João J. **Negociação e conflito**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, José Carlos Gomes. **Rap na cidade de São Paulo**. Campinas, Unicamp, 1998. Tese de doutorado em Ciências Sociais apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

SLENES, Robert W. Escravidão e família, padrões de casamento e estabilidade familiar numa comunidade escrava (Campinas, século XIX). *Estudos Econômicos*, São Paulo, IPE, USP, 17 (2), 1987.

_____. **Na senzala uma flor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ⁱ Pesquisa desenvolvida em escolas públicas de Campinas, em caráter interinstitucional entre UNESP e UEMS.

ⁱⁱ Veja-se sobre a questão: GOMES, 2012;

Recebido em: 12/10/2018
Aprovado em: 19/03/2019

