

ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE NEGRA: importância dos livros didáticos e dos professores na educação de negros

MARIA DO SOCORRO RAMOS DE OLIVEIRA^{*}

RESUMO

Nosso trabalho visa a analisar a importância do livro didático e do professor de História no processo de formação identitária de jovens negros. Nesse sentido, selecionamos o distrito de Pontina, da cidade de Ingá, no agreste da Paraíba, a fim de verificarmos as contribuições e influências que os livros didáticos juntamente com o trabalho docente exercem em jovens alunos do quilombo Pedra d'Água. Nossa proposta se deteve na análise do livro didático adotado pela escola e entrevistas com os professores de História, bem como na utilização de pesquisas recentes sobre a concepção desses alunos sobre sua comunidade e sua identidade. Tomamos em conta as idéias de diversos autores, citados ao longo do texto. Verificamos que, apesar de estarmos em um processo de aceleração de informações e mudanças rápidas de tecnologias, o professor continua sendo fundamental no contato com os alunos e como referência básica para sua formação. Sabemos que o professor é um formador de opiniões e de sujeitos, o que torna o livro didático em segundo plano, porém necessário, pois serve como uma orientação de conteúdos para o trabalho docente e, muitas vezes, único recurso de pesquisa dos educandos.

PALAVRAS-CHAVES: Professores de História, livro didático, identidade.

ABSTRACT

This study is aimed at analyzing the importance of textbooks and the teacher of History in the process of identity formation of young blacks. The district of Pontina, city of Ingá, state of Paraíba, was selected in order to verify the contributions and influences textbooks and teaching practices have on young students of Quilombo Pedra D'água. The proposal was particularly focused on the analysis of textbooks adopted by the school and interviews with teachers of history as well as use of recent research on the understanding of students about their community and their identity. The study is grounded on the ideas of several authors. It was found that, despite dealing with accelerated information and rapid changes in technology of nowadays, the teacher continues to be fundamental for the contact with students and as a

^{*} Mestranda em história – UFRN.

basic reference for their training. Yes, teacher is responsible for generating views and subjects on students, which turns the textbook into a background; however, the textbook is necessary, since it serves as a guideline for teaching the content and often is the unique research resources for students.

KEYWORDS: History teachers, textbooks, identity.

INTRODUÇÃO

O livro didático é um dos recursos mais comumente encontrados nas escolas. Após o programa do PNLD, dificilmente fica uma escola sem livros. Entretanto, quanto à discussão de qualidade na educação ou educação de qualidade, este recurso é colocado em segundo plano, sem desprezá-lo, para destacar a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem. Porém, não se compreende um bom livro didático sem um professor que saiba utilizá-lo. Apesar de o livro didático seguir um critério para sua produção, cabe ao professor selecionar e transmitir os conhecimentos nele constantes de maneira mais acessível aos educandos, já que seu contato direto permite conhecer a melhor forma de tornar esse conhecimento acessível.

Diante disso, torna-se interessante saber como o negro tem sido representado no livro didático e de que forma essa imagem é transmitida para os alunos que pertencem a essa etnia. Para facilitar nossa análise, selecionamos a Escola Frei Herculano, no município de Ingá, frequentada por alunos do remanescente quilombo Pedra d'Água, e analisaremos a coleção didática de História para o Ensino Fundamental II, Projeto Araribá, que serviu de base para a formação da maioria dos adolescentes da comunidade negra. Além disso, o contato com professores de História para apreensão de sua metodologia de ensino é importante para termos ideia do peso que o papel do professor possui como formador de opinião e de identidade nos jovens estudantes.

De acordo com nossa proposta, conseguiremos descobrir não apenas o papel que o professor de História desempenha em sala de aula, como também sua importância na constituição do sujeito em formação. Considerando, muitas vezes, alguns professores como reprodutores da educação que receberam, ainda poderemos ter uma noção de como está o nível de formação desses profissionais no ensino superior.

1 O LIVRO DIDÁTICO E A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO

A Escola Frei Herculano fica localizada no distrito de Pontina, da cidade de Ingá, distante cerca de 53 quilômetros de Campina Grande e 120 quilômetros da capital. Sua direção oscila de acordo com as posições políticas locais, inclusive o quadro de seus professores, por isso a dificuldade de acompanhamento para a pesquisa e a escolha metodológica de entrevista, no sentido de apreender do docente em atividade as informações de que necessitamos. Com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, não faltam livros didáticos para os alunos do Ensino Fundamental e EJA na escola, a qual, através de parceria com o governo estadual, conseguiu ser anexada à Escola Luiz Gonzaga Burity, da cidade do Ingá, e assim, oferecer também o ensino médio.

O quadro funcional compreende dezesseis professores, três auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, um porteiro/vigia, uma vice-diretora e uma diretora. Dentre esses números, são efetivas apenas cinco pessoas, entre as quais está o professor de História do ensino fundamental¹. A escola possui seis salas de aula, um laboratório de informática, uma cantina, uma secretaria-diretoria, que também funciona como biblioteca, e dois banheiros, masculino e feminino.

A seleção do livro didático na escola é feita de forma aleatória. Não é realizada uma análise da eficiência do conteúdo desses materiais para sua escolha, geralmente são as pessoas mais próximas à direção que têm maior acesso aos guias oferecidos pelo Ministério da Educação para preenchimento da folha de seleção e seu envio. Algumas coleções que chegam às escolas, enviadas pelas editoras, nem sequer chegam ao conhecimento de todos os professores e quase nunca permanecem na escola.

A coleção que analisaremos, do projeto Araribá de História, da Editora Moderna, organizada por Maria Raquel Apolinário Melani, chegou à escola em 2009, com período de utilização até o ano de 2011, ano de publicação de 2006.

Começando pelo livro referente ao sexto ano, o Egito é apresentado mesclado com outras civilizações mesopotâmicas. Apesar de situá-lo no nordeste africano, sua abordagem junto às civilizações asiáticas fará o aluno se reportar a apenas esses dados, portanto não terá a percepção de que pertence ao continente

¹ Efetivado apenas em 2010, após resolução da justiça pelo concurso realizado pela prefeitura de Ingá em 2002.

africano (p. 27-28). De acordo com nossas leituras de Said (2007), essa forma de apresentação é uma estratégia utilizada pelo ocidental para diminuir e inferiorizar o outro, pois se sente superior e detentor de direito de falar dos outros. Goody (2008) também nos faz perceber que essa estratégia pode ter uma outra interpretação: a de que, inferiorizando a África, destaca a superioridade europeia e reforça a ideia de que as primeiras noções de desenvolvimento foram europeias. Entretanto, no final de cada unidade, há seções extras contendo textos jornalísticos, poemas ou literatura em prosa. Nesse caso, o texto “O ferro em uma lenda africana” (p. 46-47) permite perceber o conhecimento que os africanos possuíam em data muito anterior às civilizações europeias. Esse texto proporciona duas visões: a primeira, contradizendo a intenção de separar o Egito do continente africano, ao abordar o domínio de conhecimento e cultura desses povos, e a segunda, permitindo observar a intenção de ocultamento dessas informações para o estudante. Hernandez (2005) e Thornton (2004) salientam os diversos saberes que os povos africanos possuem e que foram excluídos da história pelos europeus, ou simplesmente assimilados e tornados seus, como defende Goody (2008). O pequeno texto oferece oportunidade de conhecer o mítico do povo africano e suas crenças, levando o aluno a perceber a semelhança de criação de mitos de cada povo, como também as diferenças em cada sociedade.

No segundo livro, sétimo ano, verificam-se dois capítulos reservados à África, onde são citados o deserto, o primeiro grande reino de Gana, o poderoso reino do Mali, o reino do sul, Zimbábue, o reino Kush e o Aksum (p. 56-61). As imagens também reportam à temática e trazem um sentido condizente com o texto, que não traz versão negativista. O fato de que esses capítulos tenham se estendido a outros reinos fora os principais (Gana, Mali e Benin) nos reporta à data de publicação (2006) e ao cumprimento da Lei 10.639/2003, que determina oferecer história e cultura africana e afro-brasileira para alunos do ensino básico. Nesse sentido, os alunos têm acesso a um passado negro repleto de nobreza, riqueza e heroísmo, assuntos que podem comparar com os mesmos conteúdos europeus, mas apresentando diferenças singulares e interessantes.

Já no livro do oitavo ano repete-se a apresentação do negro como passivo diante da escravidão (p. 45), forma existente desde a visão de Gilberto Freire com sua democracia racial e que também sofreu grandes críticas no campo acadêmico mais adiante. Mas o próprio livro mostra a resistência, quando contradiz essa primeira

visão ao tratar de ações negras, como o exemplo da devoção dos negros a Nossa Senhora do Rosário, consagrada como sua santa; da personagem de Chica da Silva, negra que conseguiu posição de branco em plena época de escravidão, e ainda apresenta figuras de negros no Rio de Janeiro, considerada uma cidade negra pela grande quantidade e circulação de escravos nas ruas, ora calçando, vendendo, fazendo carregamentos de cargas, etc. (p. 49). As atitudes negras, que tentaram esconder do conhecimento geral, não apenas dos alunos, é muito bem relatada por Chalhoub (1990), que demonstra o trabalho dos negros em adquirir a própria liberdade, bem como sua consciência da escravidão e dos direitos adquiridos no decorrer do tempo.

Apesar disso, mais adiante, os negros voltam a ser assunto na Guerra dos Malês, mas apenas como peças figurativas, como se percebe na maioria dos livros didáticos. A contradição encontrada nesse exemplar foi interessante. Ao mesmo tempo em que procurava modificar a figura negativa do negro, via-se a guerra interior com as imagens depreciativas racistas tão enraizadas em nossa sociedade. O que de certa forma salvou o conteúdo para uma versão mais positiva foram as partes extras, em que o aparente objetivo era destacar os negros como agentes ativos de sua história, mesmo que apresentasse, juntamente, uma idéia de assimilação cultural, tão fortemente percebida no campo religioso. Essa questão é bem defendida por Furtado (2001), que vê na prática religiosa uma tentativa do negro de não ser visto como tão diferente do branco e com isso diminuir o preconceito e a discriminação que sofre na sociedade.

O último livro da coleção, nono ano, retrata a divisão da África sem colocar dados que acrescentem. Traz o mesmo conteúdo de outros livros didáticos em que a África é tomada e repartida. Mas na parte extra se contradiz, em textos como “A expansão imperialista na África”, em que há uma relação de interdependência entre o assunto e o continente africano, e “África: novos conflitos, novos personagens”, sobre os conflitos enfrentados pelos governos deixados pelas nações européias no continente. Nesses textos extras, percebem-se duas versões que podem ter sido pensadas: primeira, de que a África, após se libertar dos europeus, possuía força de continuar sua luta pela sobrevivência, já que o domínio estrangeiro lhe havia roubado durante décadas a riqueza de sua terra, ou a segunda, de que, mesmo sem a exploração europeia, a África não possuía condições de sobreviver sozinha com suas próprias forças. Isso podia ser demonstrado nos governadores corruptos que administravam os países; nas guerras civis ocorridas

em tantas nações africanas por democracia, procurando se livrar de seus ditadores; a fome, a AIDS e a seca que assolavam ainda outras nações, o que demandava a constante ajuda internacional para seus povos. Apesar da possibilidade de várias visões sobre o continente africano, a continuidade de sua situação de guerra e miséria constante sugere a sua incapacidade de sobreviver sozinho, sem tutela de países de outros continentes.

1.1 Considerações sobre a construção da imagem negra

A formação da imagem do negro iniciou-se no contato dos europeus com o continente africano, resultando dessa alteridade o sentimento de superioridade para sua própria construção do eu e da inferioridade do outro. E nem isso ocorreu de maneira instantânea. Conforme Hernandez (2005), os europeus primeiramente conheceram as rotas comerciais dos africanos com a Ásia e a Europa pelo Mediterrâneo, seus saberes de metalurgia, de navegação e a comercialização do marfim. Thornton (2004) já comentou sobre essa apropriação de invenções e conhecimentos de outros povos pelos europeus, inclusive o africano. Após esse período de exploração e de reconhecimento de espaço e povos, começaram as estratégias de obter vantagem dos conflitos entre as diversas nações, quando começou a escravidão tal como a conhecemos atualmente. Entretanto, o período de exploração e dominação mais acentuada e rígida não demorou a acontecer, mas também as explicações que as justificavam também afloravam no momento, como as teorias racistas e a propagação da fé cristã. A partir daí, os negros africanos passaram a ser considerados inferiores, necessitados de governo e de salvação, com respaldo em vários teóricos, como, por exemplo, Buffon, Voltaire, Diderot e Kant:

Buffon, por exemplo, ilustrado monogenista, defensor de uma origem comum para a humanidade, explicava a inferioridade dos negros africanos utilizando-se da teoria do clima. Segundo ele, vivendo entre os trópicos, num clima inóspito com temperatura excessivamente quente, os negros não encontraram condições ideais para o desenvolvimento corporal, moral, intelectual e estético tal como o fizeram os povos europeus, situados num clima temperado. Desta forma, os negros e os seus descendentes mestiços seriam anormais e degenerados. Voltaire, ao contrário, era um poligenista e, portanto, defensor da diversidade das origens dos homens. Por isso, alegava que a inferioridade do negro decorria de sua espécie originária, já que havia uma estrutura interna peculiar a cada raça. Sua crença em origens diferentes e em espécies

fixas o conduziu a considerar a mestiçagem como uma anomalia lamentável e acidental, sendo os mestiços frutos de uma relação sexual contra a natureza (SANTOS, 2002, p. 10).

A teoria da evolução de Darwin difundiu-se bastante nesse período, incorporada a outras ciências, como a antropologia, e também contribuiu para construção da imagem do negro. No sentido de favorecer uma representação do negro, Friedrich Hegel tem uma participação importante:

Na *Filosofia da história universal*, a historicidade da África, tal como é considerada por Hegel, decorre, em particular, de duas razões interdependentes. A primeira, pelo fato de a história ser entendida como própria de um Velho Mundo que excluía a África subsaariana e a segunda por conceber o africano como sem autonomia para construir a sua própria história [...] Quanto à primeira razão, cabe explicar que a história se restringia aos espaços geográficos que tinham como elemento de união o mar Mediterrâneo, promotor da civilização. Estavam ligados a esse “coração do mundo antigo” o sul da Europa, o sudoeste da Ásia, a África setentrional (Marrocos, Fez, Argel, Túnis, Trípoli) e o Egito. Em síntese, o mar Mediterrâneo é o elemento de união destas três partes do mundo, e isso o converte no centro de toda a história universal. [...] Assim, pois, o Mediterrâneo é o coração do mundo antigo, o que condiciona e o anima, o centro da história universal, porquanto essa se acha em si relacionada (HERNANDEZ, 2005, p. 19).

Vê-se com esses exemplos que as teorias naturais e botânicas estavam adentrando nas ciências humanas e o conceito para os negros estava biologicamente sendo traçado.

Os africanos são identificados com designações apresentadas como inerentes às características fisiológicas baseadas em certa noção de raça negra. Assim sendo, o termo *africano* ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas tais como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo (HERNANDEZ, 2005, p. 18).

Esse começo da construção da imagem negra é relevante para que possamos entender como ela se refletia na educação e principalmente no ensino de história, pois esses discursos e teorias vieram para o Brasil ainda no período colonial, para servir também como legitimação da escravidão. Mesmo quando o país estava a poucos passos de se tornar república e entrar na nova ordem

mundial da urbanização e construção da identidade nacional e imagem urbanizada e moderna, os negros, mais uma vez com base nessas teorias, foram excluídos desse processo, ainda que precedido pela abolição, que propiciava uma oportunidade de incluí-lo como cidadão no país que o utilizou como mão-de-obra durante tanto tempo.

O racismo no Brasil tornou-se tão intrínseco na sociedade que passou a ser tratado como natural, fato que a “democracia racial” de Freyre contribuiu bastante para se realizar. Entretanto, depois de algum tempo deixada no esquecimento, pois não era bom para um país que almejava estar entre os países europeus ter contato com um continente ainda visto como inferior, a África voltava a ser repensada, e sua história discutida. Devido à obra de Freyre e sua teoria paternalista, a escravidão e a situação dos negros no país passaram a ser estudados e questionados. Surgem movimentos sociais em defesa do negro e a luta por seus direitos enquanto cidadão brasileiro e a reparação da exploração de seu passado e melhoria de futuro.

Nesse momento, muda a imagem do negro, de passivo e sofredor, para guerreiro e agente de sua história. O racismo é combatido e a Lei 10.639 é aprovada em 2003, depois de uma percepção de que a educação é o melhor caminho no combate ao racismo nas futuras gerações. Assim como a liberdade, essa lei foi conseguida através de muita luta dos próprios negros.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA – O TRABALHO DO PROFESSOR

O ensino de história por muito tempo ficou conhecido por ser conteudista e “decoreba”. Entretanto, na década de 1980 a mudança ocorrida no setor pedagógico concedeu ao professor maior autonomia na elaboração das aulas, de modo que pudesse se adaptar melhor à experiência de vida do aluno e sua realidade, pois “O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos” (BENSI; SALVUCCI, 2008). Já nos anos 1990, a História passa a abarcar novas temáticas e com isso pesquisar assuntos mais condizentes com a sociedade. Nesse sentido, afirmam os mesmos autores:

a historiadora e pesquisadora Circe Bitencourt salienta que “um dos objetivos centrais do ensino de história na atualidade relaciona-se à

sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela história escolar, mas por outro lado, enfrenta o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial”, portanto a constituição das identidades está totalmente relacionada com a questão da cidadania, que é um problema essencial na atualidade brasileira. Nesse aspecto, fundamentalmente, é que se encontra nos PCNs a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão e cidadã críticos”, mostrando a importância política da disciplina. Nesses aspectos discutidos e tendo como fundamento todo o debate teórico intrínseco nos PCNs, é que devemos repensar a questão de como os professores e professoras irão trabalhar com esse material, principalmente, pelo fato de que muitas vezes a realidade encontrada nas escolas dificulta-lhes muito o trabalho.

Desse modo, percebemos que

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social (BITTENCOURT, 1992: 135).

Diante disso, verificamos a possibilidade para a prática do ensino de história de aproveitar o conhecimento do aluno para que sirva como uma ponte entre o conhecimento histórico e a realidade local de cada estudante. O conteúdo passa a ser oferecido de modo comparativo e paralelo com a vida cotidiana dos discentes, procurando fazer com que o educando aprenda que a história faz parte da vida como um processo construtivo, e nesse processo todos somos transformados. É por isso que o ensino de história chama a todos de agentes históricos. Essa maneira de ensinar a história, tornando-a fonte de conhecimento do presente sobre o passado, faz parte da proposta oferecida por Rüssen (2007). Esse autor coloca o ensino de história como uma ponte entre o passado e o futuro, sendo o presente a estrutura intermediária, e o conhecimento adquirido, o condutor de cada sujeito a pensar a si mesmo como sujeito histórico, posicionando-se no mundo e buscando agir sobre ele. Um ensino que traga, além da consciência histórica, a forte vontade de interagir na vida como um cidadão.

Dessa forma, esse autor coincide com as expectativas para o ensino de história. Mas encontramos um obstáculo para essa efetiva realização. Tratando da questão negra e tendo-nos ocupado no primeiro item na descrição analítica do livro didático adotado pela escola, cabe ocuparmo-nos de outro importante detalhe. O recurso didático oferecido pela escola já está cumprindo as normas estabelecidas pela Lei 10.639/03, mesmo que ainda apresente algumas falhas, mas os professores não passaram por nenhuma capacitação sobre essa temática durante o período, mesmo que cada prefeitura possua recursos financeiros para essa finalização. Essa preocupação é pertinente, pois não adianta ter o livro valorizando o negro se a mentalidade do profissional da educação também não for de acordo com essa visão. Pois o professor, apesar de toda a era moderna e tecnológica pela qual passamos, continua sendo um espelho, uma referência e um formador de opinião para seus alunos. Sua influência é, sem dúvida, forte e fundamental na sala de aula, portanto o seu papel não deve ser colocado em segundo plano, quando se refere à formação identitária.

De acordo com a pesquisa recente de Oliveira (2011), que trabalhou a concepção dos alunos da escola Frei Herculano, moradores do quilombo Pedra d'Água, sobre seu local de moradia. Os discentes dificilmente se referem a seu lugar como quilombo; sua maneira de reconhecimento de lugar condiz com o costume local de identificá-lo enquanto sítio, conseqüentemente eles não se veem como quilombolas. Outro ponto importante que podemos perceber nessa pesquisa foi a maneira de se colocarem no discurso de suas respostas. Todos falavam como se não se referissem a si próprios – o que chamou bastante a atenção. A autora, insistindo para que pudessem se posicionar, enfatizou seu conhecimento sobre o termo quilombo. Suas respostas foram praticamente idênticas no sentido: “lugar onde viviam negros”, “lugar onde viviam escravos”. Mas não acrescentaram esse dado como uma realidade de seu lugar. É interessante, pois também na pesquisa de Lima (1992), em nenhum momento se encontra afirmação da comunidade em possuir um passado escravo, e isso é reconfirmado por Oliveira (2011), que, por trabalhar com os jovens, também não encontra nem a existência, muito menos a permanência desse discurso. Uma das respostas que merece destaque foi: “Porque tem pessoas morenas e colocaram o nome quilombo” (J.P.S., 15 anos, 9.º ano.)². Esse aluno

² A transcrição da entrevista foi corrigida de acordo com as novas concepções sobre transcrição.

se reporta ao processo de mudança de seu sítio, lugar de sua moradia e lembranças, a outro lugar, ao qual, aparentemente, ainda não conseguiu se adaptar.

Retomando a pesquisa de Oliveira (2011), as respostas sobre o que achavam de um quilombo recebeu várias respostas: falaram da união existente na comunidade, de ser um lugar especial – mas não desprezaram em que sentido se referiam –, alguns alunos responderam ser igual a qualquer outro lugar, e, como ocorreu anteriormente, outra resposta que a autora destacou: “Muito bom porque não tem preconceito” (V.F.S., 16 anos, 8º ano). Esse preconceito, citado pela aluna, já fora percebido por Lima (1992) em seu trabalho nos contatos fora da comunidade, e também por Oliveira (2011) no período de observação e trabalho no distrito de Pontina.

Sobre a questão da cor, Oliveira (2011) percebeu a crescente aceitação da cor negra entre os alunos. Isso é bom, mas há contradição quando questionados sobre suas perspectivas de futuro. Eles reconhecem a educação como ponte para crescerem na vida, terem uma boa profissão e um bom emprego, ao mesmo tempo reconhecem que esse é um futuro distante, “Porque os brancos têm mais estudo do que os negros” (J.P.S., 15 anos, 9º ano). Apesar de apenas um aluno responder dessa forma, sabemos que no interior é o que todos pensam, mas preferiram expressar sua fé em si mesmos e no futuro.

Diante disso, resta-nos conhecer a posição do professor de história frente ao livro didático adotado pela escola, como também pela realidade e colocação desses jovens alunos negros. Para isso, contamos apenas com o professor Givaldo Pontes, de 40 anos, efetivo pelo município de Ingá desde 2010, o qual nos concedeu entrevista no dia 28 de dezembro de 2011.

Segundo o professor, a coleção adotada pela escola traz uma boa abordagem sobre a temática negra, quanto à história e cultura, mas deveria, além disso, colocar alguns personagens mais atuais e já conhecidos pela mídia e pelos próprios alunos como exemplos de valorização e referência. De acordo com ele, a representação negra no livro traz uma consciência de passado negro africano condizente com o cumprimento da lei, mas deveria tratar também do passado afro-brasileiro, que pertence mais ao histórico passado e a realidade desses jovens.

Quanto à questão de sua atividade enquanto professor de história, o docente relata de forma detalhada e mostra um pouco de material que tinha consigo no momento da nossa abordagem, com o

que procura complementar as lacunas deixadas pelo livro didático: revistas, jornais e livros paradidáticos que a escola possui ou que ele adquire de outras escolas ou com colegas. Diz que sua posição como professor de história é levar os alunos a refletir, após ajudá-los a adquirir o conhecimento básico necessário para esse exercício. Sua preocupação é fazer com que os alunos possam ter o máximo de informação possível sobre os assuntos, e instiga o debate para que as opiniões circulem e possam ser confrontadas ou chegar a acordo.

O professor Givaldo, ao relatar sobre sua formação, diz que ainda no ano de 2000 não havia em sua grade curricular a disciplina de História da África, presente desde 2001 na Universidade Estadual da Paraíba, e que desde então não conseguiu capacitação para a mesma, mesmo que a própria universidade tenha oferecido recentemente uma especialização nesse sentido. Sua justificativa é conhecida e usada por muitos docentes, como temos conhecimento: o rendimento de professor ainda não lhe possibilita viver, especializar-se e ser pesquisador ao mesmo tempo. Para conseguir oferecer ao menos o básico a sua família e alunos, ele exerce outras funções, como muitos colegas seus e conhecidos nossos, o que o impossibilita de capacitar-se, mas lhe proporciona meios de adquirir materiais a mais para sua profissão de educar.

Portanto, o que podemos verificar, após a entrevista com o professor Givaldo e nossa própria análise do material didático disponível na escola, entra em acordo com o exposto por Rosemberg:

A despeito da tiragem bastante significativa, os livros didáticos não entram na configuração da representação do negro na mídia [...] Além da necessidade de aprofundamento teórico conceitual indispensável à constituição de um campo de estudos, notamos algumas lacunas nesse conjunto de textos: ausência de diálogos com o campo de estudos das relações raciais no Brasil; pouca preocupação com o tratamento dado à História da África, disciplina reivindicada pelo movimento negro para integrar o currículo escolar; pouca atenção dada ao vocábulo racial “nativo”, usado nos livros didáticos (2003, p. 131).

Com isso, “os educadores devem estar atentos para as imagens veiculadas em livros e materiais didáticos, as frases compensatórias ou piadas com estereótipos depreciativos” (TOMAIM; TOMAIM: 10). Mas, como atuar dessa forma? Afinal, o professor entrevistado foi uma prova do que já mencionara

Laureano: “o grande problema enfrentado foi a falta de conhecimento sobre a África e a relação desse continente com o Brasil” (2008, p. 334).

Outro ponto a ressaltar é que a produção sobre a história e cultura negra tem crescido bastante nos últimos anos, mas ainda tem preços elevados para aquisição pelos educadores.

O caminho da desistência, quanto a um ensino de história crítica, parece estar bem próximo do professor, principalmente o de escola pública. E aí se encontra um paradoxo: ao mesmo tempo em que, nos dias de hoje, existe maior liberdade para que o professor de escola pública desenvolva seu trabalho em sala de aula, existe também maior dificuldade em buscar o conhecimento, buscar aperfeiçoamento e ir além de um mero ensino repetitivo e sem sentido para o aluno (ROSEMBERG, 2003, p. 341).

Não podemos terminar o trabalho repetindo as melhorias que necessitam as condições de trabalho desses profissionais e seu aumento de salário. Sua formação na universidade já lhes dá o necessário para serem ótimos educadores, pois aprendem a pesquisar e atualizar-se constantemente. Eis a questão do professor de história na era moderna. A circulação rápida de informações via Internet e as mudanças constantes de tecnologias trazem novas perguntas: como competir com alunos que têm tempo de ficar na internet lendo noticiários ou adquirindo informações de outros meios? Como levar essas informações a alunos que ainda não dispõem desses recursos na mesma velocidade? E, caso o professor consiga essas proezas, ainda considerando a velocidade da vida moderna, qual o tempo que esses alunos terão de assimilar e criticar esses conhecimentos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo esta pesquisa, o livro didático possui uma parcela considerável de participação na construção identitária dos alunos, contudo a participação do professor nesse processo ainda é mais significativa. Mas não se pode exigir desse profissional sem que se pense um pouco em sua formação. O educador ensina de acordo com suas próprias concepções sobre as temáticas que abordará sua disciplina. Assim, atualmente, o que esse profissional mais precisa é de tempo para continuar com sua atualização de conhecimentos, que deve ser constante. Nesse caso, a questão volta sempre para o mesmo ponto: o tempo só pode ser pensado se o docente possuir

um rendimento que lhe proporcione paz para pesquisar. A paz a que nos referimos é o inverso da preocupação constante com o bem-estar da sua família, que o leva a outras funções para sustentá-la, sobrecarregando-o de trabalho ao mesmo tempo em que sua atualização acadêmica diminui.

A influência e a contribuição do livro didático e do professor de história para a construção da identidade dos jovens negros acontecem por fazerem parte de seu universo de interação social, de sua vida. Tanto Hall (1997) quanto Bauman (2005) defendem a identidade como construção contínua, formada na interação com o outro através do enfrentamento da diferença, como também daqueles que lhe estão por perto, família, amigos, etc.

Dessa forma, além de ser necessário cuidado com a forma como a representação negra é apresentada nos livros didáticos e com as aulas desses docentes, a capacidade de cada sujeito de reinventar-se, transformar-se e adaptar-se oferece uma possibilidade de um futuro sempre positivo para esses jovens, que possuem no sangue negro a força necessária e suficiente para vencer sempre que assim o desejarem.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). *Usos e abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. FVG, 2005.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFScar, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedeto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENSI, R. F.; SALVUCCI, M. O ensino de História, neoliberalismo e cidadania (2008). Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/11470/1/O-Ensino-de-Historia/pagina1.html>>. Acesso em: 24 mar 2010.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CHALHOUB, Sidney. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FURTADO, Júnia Ferreira. Transitoriedade da vida, eternidade da morte: ritos fúnebres de forros e livres nas minas setecentistas. In: JANCSÓ, I.; KANTOR, I. (Org.). *Festa, cultura e sociabilidade na América Portuguesa*. São Paulo: Hucitec; EDUSP, 2001. p. 339-416.

GOODY, Jack. *O roubo da história*. Trad. Luiz Sérgio Duarte da Silva. São Paulo: Contexto, 2008.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de História da África. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, jul.-dez. 2008.
- LIMA, Elizabeth Cristina de Andrade. *Os negros de Pedra d'Água: um estudo de identidade étnica – história, parentesco e territorialidade numa comunidade rural*. Dissertação [Mestrado em Sociologia] – Universidade Federal da Paraíba, 1992.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro Ramos de. *Territoriedade e identidade negra em Pedra d'Água – Ingá/PB*. Monografia. Universidade Estadual da Paraíba, 2011.
- PROJETO ARARIBÁ. *História*. São Paulo: Moderna, 2006.
- RÜSSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2007.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”*: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- TOMAIM, Valquiria R.; TOMAIM, Cassio S. O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei nº 10.639/2003. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo4.pdf>.
- THORNTON, John Kelly. *A África e os africanos na formação do mundo Atlântico: 1400-1800*. Trad. Marisa Rocha Mota. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- ZAMPARONI, Valdemir D. Os estudos africanos no Brasil: veredas. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 4, n. 5, jan.-jun. 1995.

